

MEMORIAS DE LAS

 **3° JORNADAS**  
sobre Las Prácticas Docentes  
en la **Universidad Pública**



**EL PROYECTO POLÍTICO ACADÉMICO  
DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR**  
EN EL CONTEXTO NACIONAL Y REGIONAL

Memorias de las 3º Jornadas sobre las prácticas docentes en la Universidad Pública : el proyecto político académico de la Educación Superior en el contexto nacional y regional / Maria Celeste Carretoni... [et al.] ; compilado por Carlos Giordano ; Glenda Morandi. - 1a ed compendiada. - La Plata :Universidad Nacional de La Plata, 2020.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-34-1965-6

1. Formación Docente. 2. Universidades. I. Carretoni, Maria Celeste. II. Giordano, Carlos, comp. III. Morandi, Glenda, comp.

CDD 378.12

### **3º Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública**

El proyecto político académico de la Educación Superior en el contexto nacional y regional.

Dirección de Capacitación y Docencia  
Especialización en Docencia Universitaria  
Prosecretaría de Grado  
SECRETARIA DE ASUNTOS ACADÉMICOS  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

#### **Coordinación General**

*Carlos Giordano*

*Glenda Morandi*

#### **Comité Organizador**

*Débora Arce*

*Sofía Bugallo*

*Mariana Filardi*

*Lucrecia Gallo*

*Mariana Lugones*

*Ana Ungaro*

#### **Diseño**

*DCV Luz Grioni*

**Junio 2020 (En línea)**

**ISBN 978-950-34-1965-6**

## INDICE POR EJES

INTRODUCCIÓN.....22

1

### TRAYECTORIAS

Derecho a la educación superior, políticas institucionales y estrategias pedagógico-didácticas para el fortalecimiento de las trayectorias estudiantiles.

ALGUNAS ESTRATEGIAS PARA INTRODUCIR LA ESCRITURA DE TEXTOS ACADÉMICOS. Carrettoni, María Celeste.....27

ANÁLISIS DE LAS CONCEPCIONES DE APRENDIZAJE DE UNA ESTUDIANTE DEL PROFESORADO EN QUÍMICA DURANTE LA ÚLTIMA ETAPA DE LA CARRERA. Di Mauro, María Florencia; Funes, Leonardo; Giuliani, María Florencia; García, María.....37

ANÁLISIS DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE GENÉTICA GENERAL DURANTE EL AÑO 2019. Cattáneo, Ana Carolina; Aliverti, Virginia; De Luca, Julio; Picco, Sebastian; Peral García, Pilar.....46

APROXIMACIONES A LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO: TRAYECTORIAS, PERSPECTIVAS SOBRE EL QUEHACER PROFESIONAL. Szychowski, Andrés; Acosta, Marina Isabel; Ibarra, María Inés; Staffieri, Santiago; Perotti, María Paula.....54

AUTORREGULACION PARA ELEVAR EL RENDIMIENTO ACADEMICO. Pollicina, Lilian; Bustichi, Gabriela; Varela, Julieta; Durso, Graciela; Tomaghelli, Emanuel.....63



<b>¿DE QUÉ VA EL EGRESO EN LA FACULTAD DE CIENCIAS AGRARIAS Y FORESTALES (UNLP)? REFLEXIONES, APORTES Y PERSPECTIVAS A FUTURO EN LO QUE HACE A LA GRADUACIÓN PARA LA COMUNIDAD UNIVERSITARIA.</b> Perea, Esteban Andrés; Tacaliti, María Silvia.....	69
<b>EGRESO Y GRADUACIÓN UNIVERSITARIA: ESTRATEGIAS DE ARTICULACIÓN CURRICULAR E INSTITUCIONAL.</b> Sidun, Ayelen; Viñas, Rossana; Cammertoni, Marisol.....	77
<b>EL ACOMPAÑAMIENTO DE LAS TRAYECTORIAS ACADÉMICAS ESTUDIANTILES: ANÁLISIS DE UNA EXPERIENCIA EN EL MARCO DE LA CÁTEDRA DE DIDÁCTICA DE LA FAHCE – UNLP.</b> Fernández Iriarte, María Ana; Allusón, Juan Sebastián; Marchese, Elisa; Picco, Sofía.....	83
<b>EL EGRESO: ¿EL TRAMO QUE MÁS SE PROLONGA? ESTRATEGIAS INSTITUCIONALES DE LA FCAYF-UNLP PARA LLEGAR A LA META FINAL.</b> Tocho, Érica Fernanda; Ferro, Daniel A.; Pintos, Federico Martín; Rodríguez, Sabrina Andrea; Moreno Kiernan, Alejandro.....	93
<b>EL VÍNCULO PEDAGÓGICO COMO ESTRATEGIA Y POSICIONAMIENTO ÉTICO/POLÍTICO EN INCLUSIÓN SOCIOAFECTIVA.</b> Domínguez, Enrique O.....	101
<b>ENFOQUES DE APRENDIZAJE EN LOS ALUMNOS DE 1º, 3º Y 5º AÑO DE LA FACULTAD DE ODONTOLOGÍA DE LA U.N.L.P.</b> Saporitti, Fernando Omar; Seara, Sergio Eduardo; Tomas, Leandro; Papel, Gustavo; Conte, Cecilia.....	111
<b>ESTILOS DE APRENDIZAJE Y SU TRANSFORMACIÓN A LO LARGO DE LA TRAYECTORIA ACADÉMICA EN LA FOLP-UNLP.</b> Chungara, Roger; Fallet, Mariana; Tomas, Leandro Juan; Vijandi, Valeria Raquel; Gatica, Nicolas.....	123
<b>ESTRATEGIAS PARA FORTALECER LA CONTINUIDAD ACADÉMICA EN LA LICENCIATURA EN OBSTETRICIA (UNA “CARRERA DE MUJERES”).</b> Rosenberg, Carolina Elena; Del Re, Claudia Luján; Madrid, Viviana Graciela.....	130
<b>EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA COMO HERRAMIENTA PARA LA MEJORA CONTINUA DE LA MATERIA DE GRADO INGENIERIA BIOQUÍMICA I.</b> Vita, Carolina; Castañeda, Teresita; Kikot, Pamela; Figoli, Cecilia; Fernández, Mariela; Yantorno, Osvaldo; Bosch, Alejandra.....	138
<b>FORTALECIMIENTO DE LAS TRAYECTORIAS ESTUDIANTILES EN TALLERES PARTICIPATIVOS SOBRE EL DERECHO A LA EDUCACIÓN.</b> Cáceres, Claudia Karina; Ramírez, José Luis.....	146
<b>IMPLEMENTACIÓN DE DISPOSITIVO DE ALFABETIZACIÓN DIALÓGICA PARA DESARROLLO DE</b>	

<b>ARGUMENTACIÓN ACADÉMICA: UNA PERSPECTIVA VIGOTSKYANA.</b> Colombo, María Elena; Gutiérrez Vargas, Andrea; Lombardo, Enrico.....	153
<b>INCLUSIÓN EDUCATIVA EN EL NIVEL SUPERIOR: UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA EN UNA FACULTAD DE LA UNLP.</b> Crespo Boccia, Conrado; Nogueira, Maria Cecilia; Torillo, Daniela Luján; Carranza Arotinco, Keyla.....	164
<b>LA EDUCACIÓN PERMANENTE DEL EGRESADO PARA SATISFACER LAS DEMANDAS LABORALES ACTUALES.</b> Bander, Melina P.; Medina, Maria M.; Tapia, Gabriela E.; Tissone, Sebastián E.....	174
<b>LA ENSEÑANZA COMO ENTORNO PARA ALOJAR LAS TRAYECTORIAS DE APRENDIZAJE.</b> Palacios, Evelyn; Picco, Sofía.....	182
<b>LA EXPERIENCIA DE ENSEÑAR Y APRENDER EN LA CÁRCEL. EL CASO DE LA EXTENSIÓN ÁULICA UNIDAD PENITENCIARIA 9 DE LA UNLP.</b> García, Malena; Pascolini, Julia; Zapata, Natalia Rosana.....	193
<b>LA EXPERIENCIA UNIVERSITARIA EN CONTEXTO DE AISLAMIENTO. UNA REFLEXIÓN CENTRADA EN LOS MODOS DE VIDA DE ESTUDIANTES Y DOCENTES DE LA UNPAZ.</b> Petrelli, Lucía; Isacovich, Paula; Mattioni, Mara.....	206
<b>“LOS/AS ESTUDIANTES NO SABEN ESCRIBIR, ¿ALGUIEN LES ENSEÑA?” LA EXPERIENCIA COMO DOCENTE EN LA CARRERA DE NUTRICIÓN PARA FORTALECER LA ESCRITURA ACADÉMICA.</b> Garriga Olmo, Santiago.....	218
<b>PRÁCTICAS DE ESCRITURA PARA LA FORMACIÓN EN CLÍNICA DE GRUPOS E INSTITUCIONES.</b> Catani, Juan Pablo; Moratti Serrichio, María Florencia.....	227
<b>PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE DISPOSITIVO DE ALFABETIZACIÓN DIALÓGICA PARA DESARROLLO DE ARGUMENTACIÓN ACADÉMICA: UNA PERSPECTIVA VIGOTSKYANA.</b> Colombo, María Elena; Gutiérrez Vargas, Andrea; Lombardo, Enrico.....	236
<b>PROGRAMA DE TUTORES PARA EL ACOMPAÑAMIENTO EN LA ELABORACIÓN DEL TRABAJO INTEGRADOR FINAL (TIF). ESTRATEGIAS PARA EL EGRESO.</b> Colaneri, Luciana; Petit, Aldana; Sosa, Martín.....	246
<b>PROMOCIÓN DEL EGRESO: PROPUESTA DE UN CURSO VIRTUAL EN LA CARRERA DE MEDICINA</b>	



VETERINARIA. Gómez, María Verano; Martín, María Mercedes.....	253
RELACIÓN ENTRE MÉTODOS DE ENSEÑANZA Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ALUMNOS DE ASIGNATURAS BÁSICAS DE LA FOLP. Murdolo, Paula E.....	263
SITUACIÓN DEL EGRESO EN LA FACULTAD DE CIENCIAS VETERINARIAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA. PERÍODO (1993-2013). Migliorisi, Ana Lorena; Tittarelli, Claudia Marcela; Gómez, María Verano; Acosta, María Soledad; Cambiaggi, Vanina.....	270
TRAYECTORIAS ESTUDIANTILES EN LOS ESTUDIOS SUPERIORES: DEL INGRESO AL EGRESO EN LA FACULTAD DE PERIODISMO Y COMUNICACIÓN SOCIAL. Sidun, Ayelen; Viñas, Rossana; Sasso, Gisela.....	281
TUTORÍAS DE PARES EN LA FACULTAD DE DERECHO DE LA UNICEN. Esp. Venanzi, Patricia....	290
VOLVER A LA FACULTA: RELATO DE UNA EXPERIENCIA DE REINSECCIÓN Y AVANCE ACADÉMICO EN LA FCNYM, UNLP. Lic. Dippolito, Andrea; Lic. Lago, Florencia; Esp. Solari, M. Julia; Dra. Spath, Griselda.....	300

## 2

### TRANSFORMACIONES

Transformaciones culturales en el escenario contemporáneo y procesos de formación: nuevas subjetividades y prácticas en las instituciones universitarias.

#### CAMBIOS TECNOLÓGICOS:

INTERROGANTES Y DESAFÍOS DEL TRABAJO DOCENTE UNIVERSITARIO VIRTUALIZADO EN ARGENTINA. Mattioni, Mara; Granovsky, Pablo.....	312
---	-----

#### CUERPO, TIC Y NARRATIVAS.

HACIA UNA EMANCIPACIÓN CULTURAL A TRAVÉS DE LA COMUNICACIÓN/EDUCACIÓN. Ivern, Alberto; Teodosio, María Antonieta; Novomisky, Sebastián.....	319
---	-----

DESCOLONIZACIÓN DE LA MIRADA. UN DISPOSITIVO DE ACOMPAÑAMIENTO PARA EL USO DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA. Saez, Virginia; Blardoni, Mariana; Carp, Dafne; Cappadona, Ana Paula.....	328
---	-----

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA DURANTE LA RESIDENCIA DOCENTE ANTE LOS RÉGIMENES ATENCIONALES EN LOS TIEMPOS DIGITALES. De Marco, Luciano.....	337
---	-----

<b>LA ENSEÑANZA DE LA INTERPRETACIÓN MUSICAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. EL ROL DEL ALUMNO.</b> Arturi, Marcelo Enrique; Leguizamón, Mariel.....	350
<b>NUEVAS MANERAS DE TRANSITAR LAS AULAS: ENTRAR Y SALIR ENTRE TIEMPOS Y ESPACIOS.</b> Anastasio, Mariana; Cabral, Adriana; Trezza, Analía.....	360
<b>NUEVOS DESAFÍOS PARA CUESTIONES PEDAGÓGICAS HISTÓRICAS. LA EVALUACIÓN EN CONTEXTO DE PANDEMIA.</b> Sala, Daniela.....	372
<b>REINVENTAR LA ENSEÑANZA EN TIEMPOS DE COVID-19.</b> Martin, María Victoria; Vestfrid, Pamela.....	381
<b>“SABERES DEL OFICIO DE ENSEÑAR EN TENSIÓN: ACERCA DE LOS VELOS QUE SE CORRIERON EN PANDEMIA”.</b> Caruso, María Fabiana; Errobidart, Analía; Gaité, María Eugenia.....	389
<b>UNA EXPERIENCIA DE EDUCACIÓN EN EMERGENCIA SANITARIA: DE LA PRESENCIALIDAD AL ENTORNO VIRTUAL.</b> Peralta Minini, Verónica; Musatto, Carolina Alejandra.....	399

### 3

#### **AFILIACIÓN**

El ingreso y el primer año de los estudios universitarios: propuestas de articulación, enseñanza y cambio curricular.

<b>ANÁLISIS DE UNA EXPERIENCIA NOVEDOSA PARA LA RETENCIÓN ESTUDIANTIL EN UNA MATERIA DE PRIMER AÑO.</b> González, Sandra; Armendano, Andrea; Camino, Nora B.; Martorelli, Sergio.....	410
<b>EL INGRESO A LA UNIVERSIDAD: ESPACIO DE CO-CONSTRUCCIÓN Y DESAFÍO DE ACOMPAÑAMIENTO INTEGRAL.</b> Terenzio, Cynthia V; Tomellini. Marisa E.....	418
<b>EL PROGRAMA TUTORÍA DE PARES EN LA UNLPAM: DESAFÍOS EN TIEMPOS DE PANDEMIA.</b> Hormaeche, Lisandro; Tomaselli, Sofia Rasilla.....	429
<b>ESPACIO ESTUDIANTES: UN ABORDAJE INTEGRAL EN EL ACOMPAÑAMIENTO DEL PROCESO DE APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES DE LA FCE.</b> Rocca, María Agustina; Gravellone, Mariana; Polo, Victoria.....	438



<b>EXPECTATIVAS DE INGRESANTES A CARRERAS DE MÚSICA ACERCA DE APRENDIZAJES A REALIZAR Y PROYECTOS PROFESIONALES A DESARROLLAR.</b> Pissinis, Juan Félix; Peluffo, Santiago; Martínez, Isabel Cecilia.....	446
<b>LA EDUCACIÓN BIMODAL COMO PUERTA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD.</b> Luna, Ayelen; Steiman, Belén.....	457
<b>LA ESCUELA SECUNDARIA COMO OBJETO DE ESTUDIO: TRAYECTORIAS JUVENILES Y EL DERECHO A LA EDUCACIÓN.</b> Causa, Matías; Vicente, María Eugenia; Asprella, Gabriel.....	466
<b>LA ESCUELA SECUNDARIA INTERPELADA: REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS INGRESANTES UNIVERSITARIOS A LA FTS-UNLP.</b> Causa, Matías.....	472
<b>LA EXPERIENCIA DEL PRIMER AÑO EN LA UNLP DESDE LA PERSPECTIVA DE LAS Y LOS ESTUDIANTES: TRANSFORMACIONES EN LOS PROCESOS DE TRANSMISIÓN CULTURAL Y AFILIACIÓN ACADÉMICA.</b> Andrea Liliana Iotti; Debora Magalí Arce; Charis Maricel Guiller; Lucrecia Gallo; Ana María Ungaro.....	479
<b>“LOS/AS INGRESANTES DE PSICOLOGÍA”; ESTADÍSTICAS Y DATOS PARA ANALIZAR PROBLEMÁTICAS DEL PRIMERAÑO.</b> Peton, Adelina.....	491
<b>PANORAMA PARA MÍ, PARA VOS. LA POSDICTADURA EN “CUERVOS EN CASA” (1984) Y “ALGUNA VEZ VOY A SER LIBRE” (1985), DE FITO PÁEZ.</b> Cristian Secul Giusti.....	499
<b>PENSAR EL INGRESO Y EL PRIMER AÑO. UN EJERCICIO DE REFLEXIÓN SOBRE LA EXPERIENCIA DOCENTE EN EL CURSO INTRODUCTORIO A LAS CARRERAS DE SOCIOLOGÍA- FAHCE/UNLP.</b> Barrena, Micaela; Di Piero, Emilia; Ferroni, Pamela; Garriga Olmo, Santiago; Germán, Brunela; Kiperszmid, Miguel; Reartes, Lucía.....	511
<b>PREPARAR EL FINAL DE BIOLOGÍA HUMANA. RELATO DE UNA EXPERIENCIA DE ACOMPAÑAMIENTO A ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO DE LA LICENCIATURA Y EL PROFESORADO DE PSICOLOGÍA.</b> Mancini, Verónica; Sanchez, Miriam; Arcarúa, Natalia; de Andrea, Pablo; Legarralde, Teresa...	522
<b>REFLEXIONES EN TORNO A LA UNIVERSIDAD Y EL INGRESO ¿CÓMO PENSAR EL INGRESO A LA CARRERA DE MICROBIOLOGÍA CLÍNICA E INDUSTRIAL UTILIZANDO DISPOSITIVOS DE ACCESIBILIDAD DURANTE EL PRIMER AÑO DE LA CARRERA?</b> Unzaga, Juan Manuel; Larsen, Alejandra; Dumrauf, Sergio; Fontana, Paula; Perez Escala, Silvia.....	530

ROLES Y FUNCIONES DE TUTORES DE PARES EN TIEMPOS DE CUARENTENA. LA VIRTUALIDAD COMO ESCENARIO PRINCIPAL. UNA EXPERIENCIA EN LA UNLPAM. Tomaselli, Sofia Rasilla.....542

TRAVESÍAS ESTUDIANTILES EN EL INGRESO A LA UNIVERSIDAD PÚBLICA Y MASIVA. Campos Bassi, Verónica Vanesa.....552

## 4

### INNOVACIONES

Enfoques y estrategias innovadoras en la enseñanza universitaria en distintos campos de conocimiento.

#### ***Propuestas de enseñanza en el campo de las ciencias exactas y naturales: procesos de innovación en el contexto del aula y el laboratorio***

COMBINACIÓN DE MATERIALES DIDÁCTICOS Y ACTIVIDADES DE LABORATORIO PARA LA ENSEÑANZA DE CONTENIDOS BIOLÓGICOS COMPLEJOS. EL ABORDAJE DE LOS PROCESOS DE REPRODUCCIÓN. Barra, Rosana; Bornemann, Candela; Fernández, Jesica; Legarralde, Teresa.....562

¿CÓMO ESTUDIAR ZOOLOGÍA AGRÍCOLA? TÉCNICAS DE ESTUDIO APLICADAS EN CLASE. Moreno Kiernan, Alejandro Ricardo; Margaría, Cecilia; Ricci E. Mónica.....574

DE... CONTENIDOS PRÁCTICOS A PRÁCTICA DE CONTENIDOS. Bravo, María Laura; Heiderscheid, Valentina.....581

DESAFÍO PEDAGÓGICO EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE RÍO NEGRO. LA MATEMÁTICA APLICADA VINCULADA A UN OBJETO ARQUITECTÓNICO. Garelik, Claudia; Pistonesi, María Victoria; Martinez, María Pía; Llorens, Emiliana; Pugni Reta, Lucila.....590

DESARROLLO DE PENSAMIENTO COMPUTACIONAL EN ESTUDIANTES DE INGENIERÍA. Jiménez Rey, Elizabeth; Servetto, Arturo C.; Calvo, Patricia M.....598

ELABORACIÓN E IMPLEMENTACIÓN DE UN INSTRUMENTO SEMIÓTICO COMO "MEMORIA EXTERNA" PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN ÁLGEBRA Y GEOMETRÍA ANALÍTICA. D'Andrea, Leonardo Javier; Kozak, Ana María; Mollo, Marcela Alejandra.....609

LA EVALUACIÓN EN LA UNIVERSIDAD: ANÁLISIS DE UNA ACTIVIDAD DE INTEGRACIÓN QUE FACILITA EL CIERRE DE LA MATERIA FUNDAMENTOS BIOLÓGICOS DE LA EDUCACIÓN POR PROMOCIÓN, EN LA



CARRERA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. Mancini, Verónica Andrea.....	621
LAS INTERACCIONES DISCURSIVAS DURANTE LA ENSEÑANZA DE LA EXPLICACIÓN CIENTÍFICA ESCOLAR EN EL AULA DE FÍSICOQUÍMICA. UN ESTUDIO DE CASO CENTRADO EN LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL. Medel, Gisele Anahí; Biggio, Cecilia; Cutrera, Guillermo.....	629
LOS PROCESOS DE NUTRICIÓN EN LAS PLANTAS COMO MODELO DE CONOCIMIENTO EN EL ÁMBITO DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA. Atencio, Luciana; Acosta, Romina; Gentile, Lucía; Guadagno, Luciano; Vilches, Alfredo.....	640
PERSPECTIVA DE ALUMNOS SOBRE LA RECUPERACIÓN DE CONTENIDOS TEÓRICOS VISUALES. Censori, Casandra María.....	649
TRAYECTOS DE MICROSCOPIA E IMAGEN CIENTÍFICA PRODUCCIÓN, INTERPRETACIÓN Y ANÁLISIS CRÍTICO DE LAS IMÁGENES TÉCNICAS DENTRO DEL LABORATORIO. Bucari, Agustín; Morcelle, Susana; Kozubsky, Leonora; Cappannini, Osvaldo.....	656
UNA INNOVACIÓN PEDAGÓGICA EN TORNO AL VIAJE INTERDISCIPLINARIO. Spavento, Eleana; Montenegro, Jesica.....	669
 <b><i>Replanteo de estrategias metodológicas e instancias de evaluación: “diálogos” entre el saber disciplinar y el saber pedagógico</i></b>	
¿CÓMO EVALUAR PARA PROMOVER EL PENSAMIENTO CRÍTICO? RESEÑA DE EXPERIENCIA PEDAGÓGICA EN LA CÁTEDRA DE ÉTICA. Elgarte, Julieta Magdalena.....	682
CONOCIMIENTO DIDÁCTICO DEL CONTENIDO: ANÁLISIS DE UN CASO EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO. Ferrante, Juan; García, María Basilisa.....	690
DECIR(NOS)(LO) EN INGLÉS. PENSAMIENTO Y PEDAGOGIZAR DECOLONIAL EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORXS DE INGLÉS EN LA FACULTAD DE HUMANIDADES DE LA UNLP. Baum, Graciela.....	702
ENTREVISTANDO “EN VIVO” A LOS AUTORES CLÁSICOS. Blanco, Daniela.....	713
ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA DE LA DISTRIBUCIÓN NORMAL ENMARCADA EN LA PEDAGOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN. Calandra, María Valeria; Costa, Viviana Angélica.....	724

EXAMEN DE EXCEPCIÓN DE INGLÉS, UNA PRÁCTICA DE INNOVACIÓN PEDAGÓGICA. Peralta, Sandra; Martiarena, María Inés; Fraga, Gabriela; Ruiz, Karina; Ruppel, Eliana.....736

LA ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN COMO DISCIPLINA PEDAGÓGICA: DE LA LÓGICA APLICACIONISTA A LA CONSTRUCCIÓN DEL PROPIO OBJETO. Vicente, María Eugenia; Asprella, Gabriel; Palomba, Julia.....748

LA CONSTRUCCIÓN DEL PORTAFOLIO COMO EXPERIENCIA DE EVALUACIÓN EN EL MARCO DE LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN PSICOLOGÍA. Fabbi, María Victoria; Lescano, Maia Gisele.....757

LA ENSEÑANZA DE LOS JUEGOS, LOS DEPORTES Y OTRAS PRÁCTICAS MOTRICES CON JÓVENES. ABORDAJES Y EXPERIENCIAS DESDE LA ASIGNATURA EDUCACIÓN FÍSICA 3. Fotia, José Antonio; Saraví, Jorge Ricardo; Ghe, Mónica Isabel; Dominguez, María Eugenia.....767

“LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN LOS PROFESORADOS: UN ESTUDIO SOBRE LAS ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL COMAHUE”. Paz Zalazar, Dayana.....776

MODELO INTERCONECTADO DE CRECIMIENTO PROFESIONAL DOCENTE EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES EN MATEMÁTICA. Ferrante, Juan; Campos, José; Vivera, Carolina; Cutrera, Guillermo.....786

SER DOCENTE AYER Y HOY: LA MAGIA DE LAS NARRATIVAS PEDAGÓGICAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR. Felli, María Susana.....796

SÍNTESIS DE UNA PROPUESTA DE INNOVACIÓN PARA LA ENSEÑANZA EN EL ÁREA DEL DERECHO SOCIAL. REFORMULACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS PARA ABORDAR EL TEMA DE LOS DESPIDOS DISCRIMINATORIOS. Balbín, Adolfo Nicolás.....803

UNA ALTERNATIVA EN EL CAMPO DE LA ENSEÑANZA DE LA ECOLOGÍA EN LA FORMACIÓN DE FUTUROS PROFESORES DE CIENCIAS NATURALES. de Andrea, Pablo; Marafuschi, Constanza; Pérez, Brenda; Cabrera, Luján; Vilches, Alfredo.....814

***Experiencias de virtualización e incorporación de TIC: rupturas, oportunidades y desafíos en el marco de la emergencia sanitaria***

BENEFICIOS DE LA RÚBRICA COMO EVALUACIÓN EN EL MARCO DE LA INGENIERÍA DE SOFTWARE. Moyano, Jorge Ezequiel; Urciuolo, Adriana; Moncho, Matías.....826



<b>EL TRABAJO EXPERIMENTAL EN TIEMPOS DE PANDEMIA, DESAFÍOS Y ALTERNATIVAS VIRTUALES.</b> Argel, Natalia; Carasi, Paula; Manassero, Carlos; Quiroga, Alejandra.....	837
<b>EL USO DE CAMPUS VIRTUALES Y OTRAS HERRAMIENTAS DIGITALES COMO APOYO Y FORTALECIMIENTO DE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA: EXPERIENCIAS DE LA BIBLIOTECOLOGÍA Y LA MUSEOLOGÍA.</b> Viñas, Mariela; Vallefin, Camila.....	844
<b>EL VIDEO INTERACTIVO PARA LA AUTOEVALUACIÓN.</b> Abal, Adrián; Tanevitch, Andrea; Pérez, Patricia; González, Anabel; Procopio Rodríguez, Melina.....	853
<b>ENRIQUECIENDO CON TIC LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA. UNA PROPUESTA DE INNOVACIÓN.</b> Izurieta, María Rosario; Arpone, Soledad.....	859
<b>EXPERIENCIA INTERACTIVA GUIADA EN LA FORMACIÓN DE TRADUCTORES JURÍDICOS: COMENTARIOS EN TORNO A LA IMPLEMENTACIÓN DE “VISITAS GUIADAS”.</b> Pardo, Javier; Urtubey, Federico; Espósito, Julia.....	866
<b>LA EDUCACIÓN SIGNIFICATIVA EN LÍNEA. EXPERIENCIA DE LA CÁTEDRA DE GINECOLOGÍA “B”.</b> Babolín, Silvana; Ferreras, Mónica.....	876
<b>PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES SOBRE LAS PRÁCTICAS SOCIOEDUCATIVAS EN UN CURSO DE MEDICINA UNICEN.</b> Silvestrini, María Pía; Barragán, Paola; Sánchez, Diana; Marín, Gustavo.....	887
<b>PERFIL DEL ESTUDIANTE DE SALUD PÚBLICA EN EL USO DEL AULA VIRTUAL EN MEDICINA UNICEN.</b> Barragán, Paola; Silvestrini, María Pía; Barbero, Melina; Marín, Gustavo.....	897
<b>RELATOS MULTIMEDIALES INTERACTIVOS COMO OPORTUNIDAD PARA EVALUAR APRENDIZAJES EN #TECNOEDUUNLP: EL CASO BANDERSNATCH.</b> Zangara, María Alejandra; Travieso, Mauro Roberto; Massini, Micaela; Martinelli, María Eugenia; López, Manuela.....	907
<b>UNA EXPERIENCIA DE EVALUACIÓN CUANDO INTERNET PASÓ A SER ‘NUESTRO ESPACIO’.</b> Amilibia, Ivone.....	917
<b>USO DE TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (TIC): ¿CAMBIAMOS REALMENTE EL ENFOQUE PEDAGÓGICO?</b> Migliorisi, Ana Lorena.....	929

# 5

## DOCENCIAS

Condiciones del trabajo docente, organización de la enseñanza y el trabajo académico: limitaciones y experiencias de transformación.

### ***Reflexión y análisis sobre las experiencias de formación docente universitaria: perfiles, roles y trayectorias***

**CAUSALES DE DISCONTINUIDAD DE ESTUDIOS EN LA UNIVERSIDAD: REFLEXIONES A PARTIR DE MIRADAS Y CONDICIONES.** Ayuso, Bibiana; Ferrarino, Cecilia; Garelik, Claudia.....938

**¿CÓMO SER LA PRIMERA MATERIA TECNOLÓGICA BÁSICA, TRABAJAR EN FORMACIÓN INTEGRAL Y NO MORIR EN EL INTENTO?** Cozzarin, Ana Laura; Lacoste, Juan León; Ruiz Díaz, Fernando; Feloy, Lucas Eugenio; Tovio, Daniel Oscar.....951

**“CONSTRUYENDO REDES PERMANENTES DE FORMACIÓN. LOS DOCENTES DE LA FOLP ANTES LOS NUEVOS DESAFÍOS”.** Bander, Melina P; Medina, María M.; Salvatore, Luis A.; Tapia, Gabriela E.; Tissone, Sebastián E.....959

**DERECHO COMPARADO COMO HERRAMIENTA PARA LA COMPRESIÓN DE TEXTOS EN LA CLASE DE TRADUCCIÓN JURÍDICA.** Amorebieta y Vera, Julieta; Munch, María Beatriz; Remiro, Guillermina Inés.....964

**DISPOSITIVOS DE NARRACIÓN: AUTOBIOGRAFÍAS Y PORFOLIOS EN FUTUROS PROFESORES DE PSICOLOGÍA.** De Oliveira Perotto, Aline; Florentin Irma; Chmielewski, Laura.....976

**LA ADSCRIPCIÓN COMO PROCESO DE FORMACIÓN DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA. UNA EXPERIENCIA EN EL PROFESORADO EN PSICOLOGÍA-UNLP.** Bugallo, Sofía; Lugones, Mariana.....983

**LA CONSTRUCCIÓN DE PERFILES DOCENTES UNIVERSITARIOS COMO DISPOSITIVO TEÓRICO METODOLÓGICO PARA LA SELECCIÓN DE CASOS EN UNA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA.** Vercellino, Soledad; Lozano, Eduardo; Gibelli, Tatiana; Salgado, Ivanna.....991

**LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO DIDÁCTICO DEL CONTENIDO EN FUTUROS PROFESORES DE QUÍMICA.** Echeverría, María Fernanda; García, María B.....1002



<b>LA TAREA DE ENSEÑAR Y APRENDER EN LA RESIDENCIA DEL PROFESORADO DE HISTORIA: EL CASO DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DEL CONURBANO BONAERENSE.</b> Kiler, Magalí.....	1013
<b>LABORATORIO DOCENTE: CONVERGENCIA PARA INQUIETUDES, DUDAS E INSEGURIDADES EN LA ENSEÑANZA DE LA BIBLIOTECOLOGÍA.</b> Corda, María Cecilia; Medina, María Celeste; Coria, Marcela.....	1023
<b>LOS ESPACIOS DE FORMACIÓN DOCENTE NOS INTERPELAN: REFLEXIONES SOBRE NUESTROS DISCURSOS O CONCEPCIONES COMO DOCENTES.</b> Álvarez, Ana; Guaymasí, Delfina V.....	1035
<b>LOS PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DOCENTE EN SITUACIONES DE PRÁCTICA PRE PROFESIONAL DE LOS ESTUDIANTES DE LOS PROFESORADOS DE LA FCEQYN-UNAM.</b> Oudin, Alicia Mónica; Gimenez, María Claudia.....	1048
<b>ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA Y LAS PRÁCTICAS DOCENTES, EN ASIGNATURAS EXPERIMENTALES, A TRAVÉS DE UN NUEVO PROGRAMA DE ESTUDIO.</b> Lafuente, Leticia; Ponzinibbio, Agustín.....	1058
<b>PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA EN FILOSOFÍA: DE LA REPETICIÓN A LA RECREACIÓN.</b> Gauna, Romina Analía.....	1068
<b>PRÁCTICAS EN DOCENCIA, GESTIÓN Y EXTENSIÓN EN FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE EN PROFESORES DE PSICOLOGÍA.</b> García Labandal, Livia; Santoalla, Mariel; Maiorana, Silvia; de Oliveira Perotto, Aline.....	1075
<b>REFLEXIONES EN TORNO A LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE ARTE.</b> Bracchi, Claudia; Parma, Graciela; Vazelle, Marcelo; Quiroga, Agustina; Tersigni, Flavia; López, María Gabriela; Surace, Celeste.....	1083
<b>SISTEMÁTICA Y BIODIVERSIDAD: SABERES, TRADICIONES Y PARADOJAS EN LA FORMACIÓN DEL BIÓLOGO EN LA UNLP.</b> Zavaro Pérez, Carlos A.....	1093
<b>TEXTO DE RECONSTRUCCIÓN CRÍTICA SOBRE EL ANÁLISIS DE PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA.</b> Amor, Verónica; Arroyo Paula; Paladini Antonela.....	1111
<b>TRAYECTORIAS DE FORMACIÓN EN UNA ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA.</b> Lozano, Eduardo; Gibelli, Tatiana; Garelik, Claudia; Vercellino, Soledad; Cecilia Ferrarino.....	1120

## ***Interpelación de la práctica docente en tiempos de pandemia: relaciones y transiciones entre la presencialidad y la virtualidad***

**CLASES VIRTUALES EN EL INGRESO UNIVERSITARIO: LA EMERGENCIA EN LA CONSTRUCCIÓN DE SENTIDO.** Almirón, Alejandra; Bifano, Fernando; Cabaña, Lorena; González, Karina.....1133

**DEL TALLER PRESENCIAL AL TALLER VIRTUAL.** Kain Aramburu, Itziar; Giagante, Bianca; Breide, José Manuel.....1141

### **EDUCACIÓN UNIVERSITARIA EN TIEMPOS DE PANDEMIA.**

**REFLEXIONES SOBRE PRÁCTICAS DOCENTES EN LA INEXORABLE CONTINUIDAD DEL PROCESO EDUCATIVO.** Dra. Lanfranco Vázquez, Marina Laura.....1150

**ENSEÑANZA DE ANATOMÍA E HISTOLOGÍA EN TIEMPOS DE PANDEMIA: ADAPTACIONES PARA UNA CURSADA A DISTANCIA.** Ibáñez Shimabukuro, Marina; Sbaraglini, María Laura; Gangoiti, María Virginia; Enrique, Nicolás; D'ambrosio, Marianela; Speroni, Francisco.....1158

**ESTRATEGIAS ACADÉMICAS FRENTE AL AISLAMIENTO SOCIAL 2020. EXPERIENCIAS EN LA FCAYF-UNLP.** Andreau, Ricardo; Delgado, María Isabel; Margaría, Cecilia; Mendicino, Lorena; Ricci, Mónica.....1170

**INNOVACIÓN E IMPROVISACIÓN EN EL MARCO DE LA PANDEMIA DE COVID-19: RELATO DE UNA EXPERIENCIA.** Del Río, Laura Sombra; Knopoff, Patricia; Boero, Eugenia; Ciliberti, Leonardo.....1177

### **¿JAQUE VIRTUAL A LA RELACIÓN FORMA-CONTENIDO EN LA ENSEÑANZA?**

**RELATO DE UNA EXPERIENCIA.** Salit, Celia; Yazyi, Marina; Cargnelutti, Jennifer; Caminos, Ana Belén.....1185

**POSIBILIDADES Y LIMITACIONES DEL TRAYECTO DE LA PRÁCTICA EN TIEMPOS DE PANDEMIA. EL CASO DEL PROFESORADO EN MATEMÁTICA DE LA UNR.** Sgreccia, Natalia; Cirelli, Mariela.....1200

**¿TODO LO SÓLIDO SE DESVANECE EN CUARENTENA?** Garriga, María Cristina; Pappier, Viviana; Cuesta, Virginia; Linare, Cecilia; Rocha, Milagros.....1213



# 6

## CURRICULUM

Desafíos para los proyectos curriculares de formación universitaria: empleo, desarrollo científico tecnológico, interdisciplina, territorios y sujetos.

<b>ANÁLISIS DE LA INCIDENCIA DE LA REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA EN LOS ESTUDIANTES DE LOS PROFESORADOS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE QUILMES.</b> Carassai, Mariela Andrea; Leguizamón, Griselda; López, María Mercedes.....	1223
<b>ARTICULACIÓN DE CONTENIDOS Y/O MODALIDAD DE ENSEÑANZA ENTRE LAS ASIGNATURAS ANATOMÍA E HISTOLOGÍA, FISIOLOGÍA Y FISIOPATOLOGÍA PARA LA CARRERA DE FARMACIA.</b> Roldán Palomo, Ana Rocío; Martínez Mónaco, María Eugenia; Milesi, Verónica.....	1235
<b>COMPETENCIAS DE INGENIERÍA ELECTRÓNICA COMO GENERADORAS DE ACTIVIDADES MATEMÁTICAS ASOCIADAS AL CÁLCULO DIFERENCIAL E INTEGRAL EN UNA VARIABLE.</b> D'Andrea, Leonardo Javier; Pochulu, Marcel David.....	1245
<b>CURRICULUM INTEGRADO: COMPLEJIDAD Y FORMACIÓN.</b> Guardatti, Paola; Talens, María de los Ángeles.....	1258
<b>DESAFÍO EN LA INTEGRACIÓN TEMÁTICA PARA ALUMNOS DE MEDICINA: TALLER INTER CÁTEDRAS.</b> Tricerri, María Alejandra; Durán, Adrián; Lima, María; Pieroni, Marcelo; Pipet, Diego.....	1267
<b>FIGURA Y FONDOS. LA PRÁCTICA PROFESIONAL APRENDIDA Y EL CURRÍCULUM DE FORMACIÓN DE DOCENTES PARA LOS NIVELES INICIAL Y PRIMARIO.</b> Bedetti, María Belén; Bertoni, María Belén; Montano, Andrea; Visnivetski, María Sol.....	1274
<b>LA COMUNICACIÓN EFICAZ: UNA COMPETENCIA TRANSVERSAL QUE DEMANDA ESTRATEGIAS INTEGRALES.</b> Morcela, Antonio; Milani, Estefanía; Gandini, Nadya.....	1285
<b>LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN EN ENFERMERÍA: UNA PRÁCTICA PROFESIONAL EMERGENTE.</b> Lucarelli, Elisa; Calvo, Gladys; Scabone, Viviana; Gay, Nadia; Renosto, Malvina.....	1294

**LA PERSPECTIVA DE LA EXTENSIÓN DESDE EL MARCO DE LAS PRÁCTICAS PRE-PROFESIONALES SUPERVISADAS. DISEÑO DE UN PROYECTO PEDAGÓGICO INTERDISCIPLINARIO INTERFACULTADES.** Farré, Jorgelina Beatriz; Batista, Pablo Rodrigo; Berrueta, Pedro Cayetano; Viera Barreto, Jessica Noelia.....1303

**PERIODISMO DEPORTIVO, UNA CARRERA QUE HA CONSTRUIDO SU ESPACIO DENTRO DE LA UNIVERSIDAD.** López, Andrés; Blesa, Pablo Miguel; Idiart, David.....1315

**REFLEXIONES SOBRE LA IMPLEMENTACIÓN DE UNA PROPUESTA DE ARTICULACIÓN HORIZONTAL EN EL ÁREA BIOQUÍMICA Y CONTROL DE ALIMENTOS: TRABAJO PRÁCTICO FINAL CONJUNTO.** Nardo, Agustina E.; Sabbione, Ana Clara; Piermaría, Judith; Scilingo, Adriana.....1326

**UN ACERCAMIENTO A LA PRIMERA PROPUESTA CURRICULAR PARA LA FORMACIÓN DE LOS EDITORES EN LA ARGENTINA.** Dato, Hebe.....1338

## 7

### TRANSVERSALIDADES

Saberes transversales e inclusión en la Universidad: género, derechos humanos, discapacidad, interculturalidad, ejercicio de la ciudadanía.

**DEL "EPISTFEMICIDIO" A LA TRANSVERSALIDAD DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. HACIENDO CAMINO AL ANDAR.** Heim, Daniela; Piccone, María Verónica; Vercellino, Soledad.....1350

**DERECHOS HUMANOS (DH) Y EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL (ESI): PROPUESTA EDUCATIVA PARA VISIBILIZAR ESTOS SABERES TRANSVERSALES CON ESTUDIANTES DE MEDICINA DE SEGUNDO AÑO.** Belloni, Nadia; Estrella, Verónica.....1361

**DESAFÍOS ACTUALES DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.**

**RELATO DE EXPERIENCIAS EN CONTEXTO DE FORMACIÓN DOCENTE.** Prof. y Lic. Andrea Cufre; Esp.; Prof. Lautaro Guerrero.....1369

**DISPOSITIVOS EDUCATIVOS: PROCESOS DE TRANSFORMACIÓN EN CONTEXTO Y PRÁCTICAS INSTITUCIONALES EN LA FORMACIÓN DOCENTE EN BARILOCHE.** Daita, Marisa Viviana; Delgado, Mónica; Evans, Ivana; Gómez, Natalia.....1381



<b>EDUCACIÓN UNIVERSITARIA EN CÁRCELES: UNA REFLEXIÓN DESDE LA PRÁCTICA.</b> Lamboglia, Santiago; Germán, Brunela Sandra.....	1392
<b>ELEMENTOS DE SOCIOLOGÍA PARA ABOGACÍA. EL DESAFÍO DE LA TRANSVERSALIZACIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO FEMINISTA.</b> Cano, Julieta Evangelina.....	1402
<b>ESTUDIO SOBRE LA SITUACIÓN DE ALUMNOS CIEGOS EN LA FACULTAD DE INFORMÁTICA DE LA UNLP.</b> Aloé, Felix; D’Urzo, Paula; Reyna, Malena.....	1410
<b>EXPERIENCIA DE CURRICULARIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE QUILMES.</b> Carassai, Mariela Andrea.....	1417
<b>IDENTIDAD Y MEMORIA: HACIA LA TRANSVERSALIDAD DE LOS CONTENIDOS EN EL CURSO INTRODUCTORIO A LAS CARRERAS EN INGLÉS (FAHCE, UNLP).</b> Rafaelli, Verónica; Vernet, Mercedes.....	1427
<b>LA PERSPECTIVA DE GÉNERO COMO PROYECTO POLÍTICO Y MARCO DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES.</b> Caló, Marcela; Santoalla, Mariel; Gonzalez, Daniela; García Labandal, Livia.....	1438
<b>LA RAZÓN Y EL ORDEN DE LA PLATA: LA CIUDAD QUE NOS ENSEÑA.</b> Arq. Velázquez, Facundo Julián M.....	1448
<b>OTRAS MIRADAS DEL ECLIPSE.</b> Arq. Dupleich, Julieta.....	1456
<b>PENSANDO LA INCORPORACIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO Y LA INTERCULTURALIDAD EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE CIENCIAS NATURALES.</b> Espinoza-Cara, Andrés; Lisa, María Natalia.....	1464
<b>RECUPERANDO LAS VOCES Y LAS EXPERIENCIAS DE LOS PROFESORES ACERCA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.</b> Domínguez, María Alejandra.....	1475
<b>UN CICLO DIDÁCTICO DE MODELIZACIÓN PARA LA ARTICULACIÓN DE LA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL EN LOS PROFESORADOS DE QUÍMICA, FÍSICA Y BIOLOGÍA.</b> Espinoza-Cara, Andrés; Bauza-Castellanos, María-Constanza; García-Huarque, Gabriela.....	1488
<b>“UNA MIRADA INTEGRAL EN EL ABORDAJE DE ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA LA MEJORA DE LAS TRAYECTORIA ACADÉMICAS DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD”.</b> Rocca, María Agustina; Gravellone, Mariana.....	1498

VIOLENCIA CONTRA LAS MUJERES ¿CONTENIDOTRANSVERSAL DE DERECHO PRIVADO I?. Andriola, Karina A.....1505

## 8

### INTEGRALIDAD

Articulación e integración de las prácticas de docencia, investigación y extensión.

#### ACTIVIDADES COMUNITARIAS EN CONTEXTO DE CUARENTENA.

UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA, COMUNICACIONAL Y COMUNITARIA EN LA UNIVERSIDAD. Amati, Mirta; Dragneff, Nadia; Vinuesa, Juan Francisco.....1518

BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN EN LA BIBLIOTECA DE LA FOLP POR PARTE DE ALUMNOS. Peñalva, María Anahí; Tosti, Sonia Beatriz; Cecho, Analía Cristina; Viñas, Mariela; Di Tullio, Alfredo.....1531

“CAPACITACIÓN EN LA PODA DE ÁRBOLES FRUTALES DE LA HUERTA FAMILIAR”: RECORRIDO DESDE LA TEORÍA A LA TIJERA. Romero, María de los Ángeles; Ganganelli, Inti; Gergoff Grozeff, Gustavo Esteban.....1540

“CURSODECOMUNICACIÓN Y GESTIÓNDELA COMERCIALIZACIÓNEN LA ECONOMÍA POPULAR, SOCIAL Y SOLIDARIA”. Castro, Agustina; Fingermann, Luciana; Muscio, Luciana; Rial, Soledad; Brras Cruz, Ayelén.....1549

¿DE QUÉ HABLAMOS CUANDO HABLAMOS DE CHAGAS? MEJORAS DE UNA PROPUESTA EDUCATIVA UNIVERSITARIA A PARTIR DE LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS. Mateyca, Celeste; Scazzola, María Soledad; Mordeglia, Cecilia.....1559

DERECHOS DE INCIDENCIA COLECTIVA, AMBIENTE Y TERRITORIO EN LA FORMACIÓN DE ABOGADAS Y ABOGADOS EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA. Lanfranco Vazquez, Marina Laura.....1566

EL ALUMNO PRACTICANTE Y LA PLANIFICACIÓN. TENSIONES ENTRE EL ORDEN Y EL CAOS DE LA CLASE. Gisande, Christian.....1575

ENFOQUE RELACIONAL DE LA ENFERMEDAD DE PARKINSON COMO OPORTUNIDAD PARA LA INTEGRACIÓN DE COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS, CIENTÍFICAS Y SOCIALES. Bacigalupe, María de los Angeles; Pujol, Silvana; Maggi, Enrique; Dillon, José Luis.....1580



<b>ESTRATEGIA PARA ENRIQUECER EL ANÁLISIS DE CASOS: CONOCER LA ZONA PRODUCTIVA PARA INTERPRETAR UN ESTABLECIMIENTO AGROPECUARIO.</b> Abbona, Esteban; Graciano, Corina; Moretti, Ana Paula; Garat, Juan José; Gauna, Juan Marcelo.....	1590
<b>ESTRATEGIAS PARA FAVORECER LA INCLUSIÓN Y EL INGRESO DE ESTUDIANTES EN LA UNIVERSIDAD.</b> Mallo, Adriana; Bertazzi, Graciela.....	1604
<b>EVALUACIÓN EN RADIOGRAFÍAS PANORÁMICAS DEL PRIMER MOLAR PERMANENTE EN NIÑOS DE 6 A 9 AÑOS.</b> Dominguez Guidi, Ramiro; Gulayin, Guillermo; Castelli, Patricia; Morgante, Agustina; Caserio, Jorge.....	1616
<b>FORMACIÓN DE PROFESORES Y PROFESORAS EN PSICOLOGÍA. CONSTRUCCIÓN DE PERSPECTIVAS DOCENTES Y DIMENSIÓN ÉTICA.</b> Cardós, Paula Daniela.....	1623
<b>INICIACIÓN CLÍNICA: UN PROGRAMA DE FORMACIÓN A TRAVÉS DE LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA.</b> Escobar, Silvana María.....	1634
<b>LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA COMO CAMINO PARA REPENSAR LA DOCENCIA Y LA INVESTIGACIÓN HACIA LA INCLUSIÓN SOCIAL.</b> Tricerri, M. Alejandra; Rosú, Silvana A.; Gisonno, Romina A.; Bonelli, Verónica.....	1643
<b>LA RESPONSABILIDAD DE QUE SE APROPIEN DEL DERECHO A UNA EDUCACIÓN INTEGRAL.</b> Alvarez, Cecilia; Cozzarin, Ana Laura; Feloy, Lucas Eugenio; Maffia, Ernesto; Ruiz Diaz, Fernando.....	1651
<b>LOS ESTUDIANTES COMO INVESTIGADORES Y EXPOSITORES: UNA PROPUESTA DE LA CÁTEDRA DE PSICOLOGÍA SOCIAL EN EL CONGRESO INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN.</b> Gonik, Alexis; Rueda, Ezequiel.....	1662
<b>NUEVAS MIRADAS SOBRE LAS PRÁCTICAS INTEGRALES Y EL ROL DE LA UNIVERSIDAD.</b> Ziegler, Tatiana Elisa; Arroyo, Paula; Terán, Ester Mercedes; Azcona, Florencia.....	1670
<b>POLÍTICAS DE LA PALABRA: PRÁCTICAS SOCIOCOMUNICATIVAS DE LECTURA Y ESCRITURA SOBRE EL DERECHO A LA EDUCACIÓN.</b> Diaz, Cristian Eduardo; Ramirez, José Luis.....	1682
<b>PRÁCTICAS DE LA INTERDISCIPLINA ARTICULADAS EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO.</b> Arq. Domínguez, Eugenia.....	1690

<b>RED INTERDISCIPLINARIA DE ENSEÑANZA, APRENDIZAJE Y COMUNICACIÓN EN PEDIATRÍA.</b> Casana, Noemi; Pelitti, Pamela; Sisú, M. Guadalupe; Simonetti, Estela; Marini, M. Alicia.....	1699
<b>SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS DEL PROYECTO:TAMBOY CALIDAD DE LECHE EN COLONIA POZO AZUL, MISIONES.</b> Aliverti, Virginia; Aliverti, Florencia; Ziegler, Tatiana; Azcona, Florencia; Hernández Maizón, Dante.....	1707
<b>SISTEMATIZACIÓN DE TALLERES DE EDUCACIÓN AMBIENTAL EN EL MARCO DE UN PROYECTO DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIO.</b> Rossi Batiz, María Fernanda.....	1714
<b>TALLER INFANTIL DE MICROSCOPIA E ILUSTRACIÓN CIENTÍFICA. INTEGRALIDAD EN EL MARCO DE LA MUESTRA “COSAS EXTRAÑAS. BIOARTE EN LA ARGENTINA”.</b> Bucari, Agustín; Pardo, Marcelo; Masson, Candela; Del Panno, María Teresa; Matewecki, Natalia.....	1724
<b>¿UNA NUEVA UNIVERSIDAD ES POSIBLE? LA INTEGRALIDAD COMO CAMINO PARA UN APRENDIZAJE SOCIALMENTE SIGNIFICATIVO.</b> Mg. Med. Vet. Piove, Marcela; Med. Vet. Azcurra, Miriam; Med. Vet. Vlek, Jessica; Dra. Díaz, Silvina.....	1733
<b>VIGILANCIA DE LA EXPOSICION DE RADIACIONES IONIZANTES DENTRO DEL AMBITO UNIVERSITARIO EN LA FACULTAD DE ODONTOLOGIA DE LA PLATA.</b> Farnos, María Jimena; Manoccio, Daniel Eugenio; Scazzola, Marisa.....	1743
<b>VINCULACIÓN ENTRE LA FACULTAD DE INGENIERÍA DE LA U.N.L.P.Y FECOOTRA: UNA EXPERIENCIA DE LA CÁTEDRA DE FORMULACIÓN Y EVALUACIÓN DE PROYECTOS.</b> Couselo, Romina Evelin; Williams, Eduardo Ariel; Pendón, Manuela Mercedes; Cibeira, Natalia Paula.....	1747



## INTRODUCCIÓN

El libro **Memorias de las 3º Jornadas sobre las prácticas docentes en la Universidad Pública. “El proyecto político académico de la Educación Superior en el contexto nacional y regional”**, reúne los más de 200 artículos que bajo la modalidad de relatos de experiencias y reseñas de investigación fueron presentados en el marco de la tercera edición de las “Jornadas sobre las prácticas docentes en la Universidad Pública”, organizadas desde la Especialización en Docencia Universitaria y la Dirección de Capacitación y Docencia de la Secretaría de Asuntos Académicos de la Universidad Nacional de la Plata y desarrolladas bajo la modalidad en línea del 8 al 26 de junio de 2020.

Inicialmente las Jornadas, habían sido previstas para el 28 y 29 de mayo de 2020, sin embargo, en el mes de marzo de este año, la pandemia producida por la enfermedad COVID-19, interrumpió no sólo la posibilidad de realizar “normalmente” las Jornadas, sino también el conjunto de las actividades académicas y científicas de nuestra Universidad; además de la casi totalidad de las dimensiones de la vida personal y social de la comunidad toda.

Ante esa situación, la Universidad Nacional de La Plata respondió con el esfuerzo, el compromiso, la coordinación y la capacitación de sus actores institucionales, reestructurando sus actividades y programas en curso, a través de la generación de una serie de estrategias y modalidades de trabajo que pudieran llevarse adelante en el marco del aislamiento obligatorio que este acontecimiento histórico impuso; sumándose a las acciones de apoyo a las políticas sanitarias dispuestas para enfrentar la pandemia.

En este marco, es que se llevó a cabo una reestructuración de la programación general de las 3º Jornadas, para que pudieran ser desarrolladas en línea a partir de conferencias inaugurales y paneles de expertos transmitidos por el [Canal de YouTube](#) y el desarrollo de [mesas de trabajo colaborativo](#), donde se desplegaron instancias de intercambio y producción en muros colaborativos y reuniones sincrónicas virtuales de síntesis.

De este modo, se buscó desplegar en este nuevo escenario, los sentidos y propósitos de debate, intercambio, aprendizaje y documentación de las prácticas docentes que las Jornadas plantean desde su primera edición en el 2016.

Con la participación de docentes universitarios e investigadores, las 3º Jornadas se propusieron generar un espacio de reflexión acerca de los desafíos que los escenarios actuales suponen para las prácticas docentes universitarias, así como la puesta en común y el intercambio de las propuestas y experiencias de trabajo que los docentes universitarios desarrollan en la búsqueda de alternativas que dialoguen con los procesos de transformación contemporáneos, a partir de 8 ejes temáticos, que estructuran este libro:

- **Eje 1. Trayectorias**

Derecho a la Educación Superior, políticas institucionales y estrategias pedagógico-didácticas para el fortalecimiento de las trayectorias estudiantiles.

- **Eje 2. Transformaciones**

Transformaciones culturales y procesos de formación en el escenario contemporáneo: nuevas subjetividades y prácticas en organizaciones universitarias.

- **Eje 3. Afiliación**

El ingreso y el primer año de los estudios universitarios: propuestas de articulación, enseñanza y cambio curricular.

- **Eje 4. Innovaciones**

Enfoques y estrategias innovadoras en la enseñanza universitaria en distintos campos de conocimiento.

- **Eje 5. Docencias**

Condiciones del trabajo docente, organización de la enseñanza y el trabajo académico: limitaciones y experiencias de transformación.

- **Eje 6. Curriculum**

Desafíos para los proyectos curriculares de formación universitaria: empleo, desarrollo científico-tecnológico, interdisciplina, territorios y sujetos.

- **Eje 7. Transversalidades**

Saberes transversales e inclusión en la Universidad: género, DESCAs (Derechos Humanos, Económicos, Sociales, Culturales y Ambientales), discapacidad, interculturalidad, formación de ciudadanía.

- **Eje 8. Integralidad**

Articulación e integración de las prácticas de docencia, investigación y extensión.

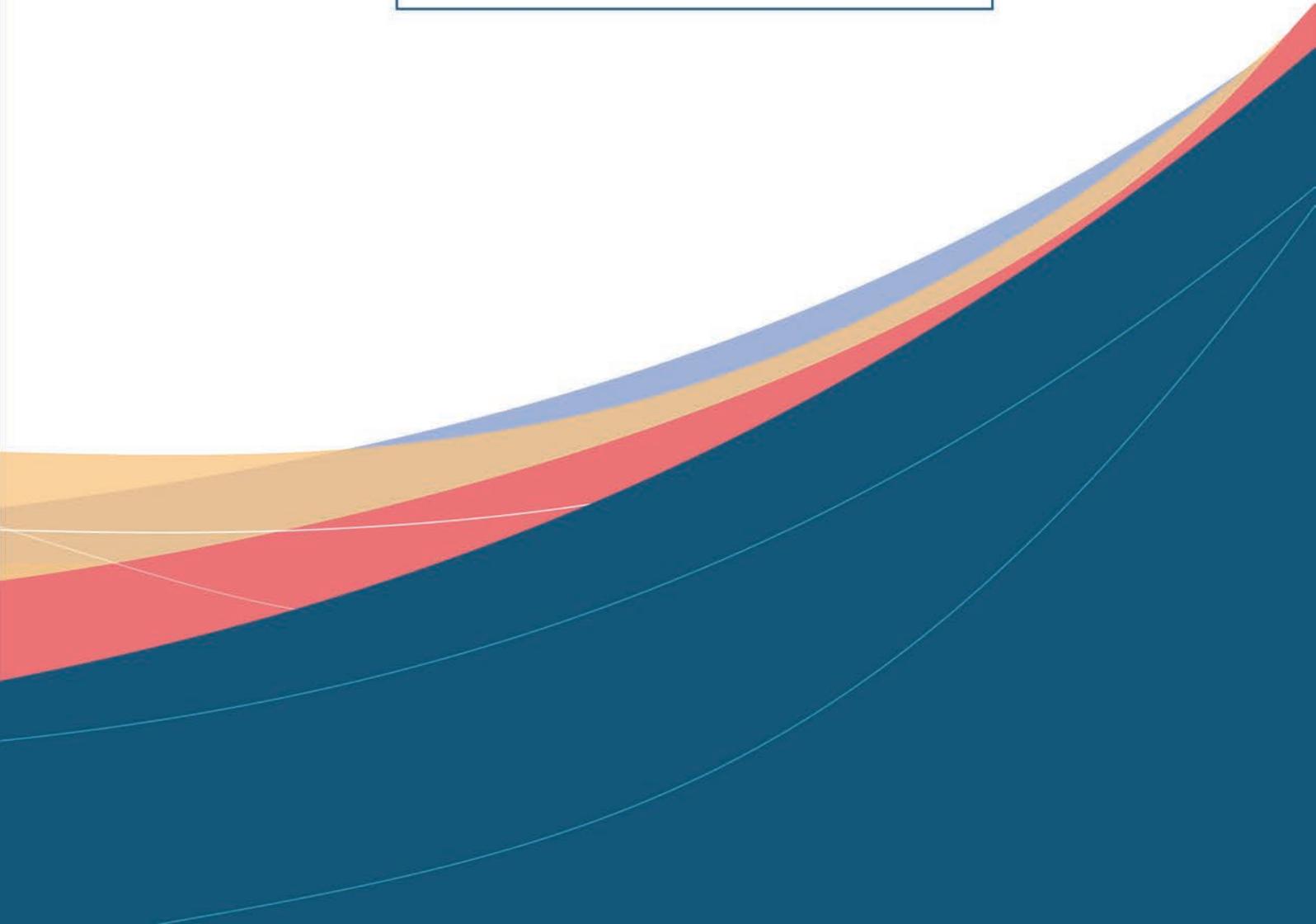
Estos ejes, bajo la premisa de la construcción de saber pedagógico desde las prácticas, contaron con una amplia participación de alrededor de 900 docentes e investigadores -entre asistentes y expositores- de la UNLP y otras Universidades Nacionales. La apertura a cargo del Presidente de la Universidad Nacional de La Plata Dr. Fernando Tauber fue el espacio inicial de las Jornadas que se continuaron con la participación de referentes expertos en los diferentes paneles y conferencias que abrieron los encuentros a lo largo de tres semanas de trabajo: Pablo Gentili (UBA-Ministerio de Educación de Argentina), Mariana Maggio (UBA),



Aníbal Viguera (UNLP), Karina Lastra (UNSAM), Barbara Briscioli (UNGS), Alejandro González (UNLP), Carina Kaplan (UBA-UNLP), Octavio Falconi (UNC), Sonia Araujo (UNICEN), Myriam Southwell (UNLP), Ariel Zysman (UBA), Isabelino Siede (UNLP), Teresa Legarralde (UNLP), Yamile Socolvsky (IEC CONADU), Mariana Chaves (UNLP), Elda Monetti (UNS), Laura Rovelli (UNLP), Maria Elina Estebanez (UBA), Santiago Liaudat (UNLP), María Luisa Femenias (UNLP), Ana María Barletta (UNLP), Sandra Katz (UNLP), Manuel Schneider (UNRC), María Inés Iglesias (UNLP).

Asimismo, las Jornadas contaron en la presentación de los paneles con la participación de los docentes investigadores Matías Causa, Martín Legarralde, María José Draghi, Alejandra Pedragosa, Daniela Atairo, Carlos Leavi, Verónica Cruz y Silvina Justianovich y, en la coordinación de las mesas de trabajo con la colaboración de Marcelo Arturi, Lucrecia Gallo, Debora Magalí Arce, Eva Mariani, Verónica Mancini, Mariana Lugones, Sofía Bugallo, Soledad Gómez, Ana Ungaro, Yesica Arenas, Elisa Marchese, Pilar Cobeñas, Ezequiel Mapelli y Jimena Espinoza.





1

## TRAYECTORIAS

Derecho a la educación superior, políticas institucionales y estrategias pedagógico-didácticas para el fortalecimiento de las trayectorias estudiantiles.

# Algunas estrategias para introducir la escritura de textos académicos

**Carrettoni, María Celeste**

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP, Argentina – [mccarrettoni@gmail.com](mailto:mccarrettoni@gmail.com)

## RESUMEN

En el presente trabajo nos proponemos presentar algunas estrategias docentes adoptadas en los trabajos prácticos de la asignatura Lengua Inglesa 3, con el objetivo de fortalecer las trayectorias de los estudiantes que la transitan. Uno de los objetivos de la asignatura es ofrecer una introducción a la escritura de textos académicos en la lengua extranjera. Entre las premisas que han guiado el trabajo se incluye que los textos académicos escritos por los estudiantes deben ser el resultado de su propia investigación acerca de temas relevantes para ellos. Para ello, nos hemos propuesto reproducir del modo más auténtico posible las etapas del proceso de investigación, sabiendo que este debe partir de un interés genuino del sujeto por conocer.

Las estrategias adoptadas incluyen la selección de manera conjunta con los estudiantes de los temas a investigar; la generación de consignas de trabajo que fomenten la exploración independiente de los temas a través de la selección de fuentes secundarias; la elaboración de resúmenes de dichas fuentes para compartir lo investigado y poder luego incluir esas fuentes en los textos escritos posteriormente; y el análisis conjunto de textos escritos por los estudiantes, como parte del proceso de escritura y reescritura.

Consideramos que estas actividades, que en realidad son muy sencillas, parten de una práctica informada y permiten crear un contexto de investigación y de intercambio de ideas relativamente genuino dado el fin pedagógico que lo origina, y en el cual la argumentación es tanto un acto comunicativo que surge naturalmente en el intercambio con docentes y pares como una habilidad que se perfecciona a medida que se pone en práctica en interacción con otros.

Estos intercambios propician la selección y lectura extensiva e intensiva de textos (académicos y otros) desde una perspectiva crítica, y buscan guiar a los estudiantes para que puedan



identificar la intención autoral, reconstruir los argumentos presentados, y posicionarse con respecto a ellos, lo cual es requisito para una presentación fundamentada de la propia postura.

Otro de los propósitos que se persiguen es el de aprender a 'leer como un escritor' (Smith, 1983), observando, entre otros detalles, las estrategias retóricas y las elecciones estilísticas de los autores, lo cual favorece además la adquisición del vocabulario específico de disciplinas afines a aquellas objeto de estudio, la familiarización con la argumentación como modo retórico y la adquisición de un registro lingüístico formal.

Finalmente, el uso correcto de la lengua aparece también en el contexto de una situación comunicativa donde se comprende que el buen manejo del código es una parte importante del mensaje. Aquí también prima ante todo la necesidad de comunicar más que de desplegar un saber lingüístico aislado de su contexto de uso y vacío de contenido.

**PALABRAS CLAVE:** textos académicos argumentativos - estrategias docentes – investigación - lectura crítica

## 1. INTRODUCCIÓN

La escritura de textos académicos es un aspecto importante de la actividad universitaria en todos los niveles, y las carreras de grado buscan familiarizar a los estudiantes con los códigos compartidos en el ámbito académico. Si bien hay una exposición a este tipo de textos desde el ingreso a la universidad, hay aspectos que pueden requerir un tratamiento específico. En el caso de la asignatura Lengua Inglesa 3, además, esos textos académicos deben ser escritos en la lengua extranjera, con lo cual el proceso adquiere una complejidad agregada: el manejo del registro académico en inglés. Se trata de una asignatura que se dicta en el cuarto año del Profesorado, Traductorado y las Licenciaturas en Inglés del Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas, y que tiene además el objetivo de desarrollar contenidos teórico-prácticos relacionados con el estudio del discurso y de facilitar la adquisición de un nivel de lengua avanzado. Es una materia anual que busca contribuir a una mayor comprensión de la lengua en uso y a mejorar la codificación y decodificación del lenguaje a partir del análisis de una variedad de discursos orales y escritos auténticos (Morales, 2015: 1).

Otro de los propósitos de la asignatura es el de colaborar en el desarrollo de la visión crítica de los estudiantes frente a la lengua y a la realidad que los rodea. Esta tarea, que

posibilita la toma de posición de los jóvenes frente a problemáticas que los interpelan como estudiantes, como futuros profesionales y como ciudadanos, es parte esencial de la formación universitaria y se aborda plenamente en los trabajos prácticos.

Si bien la asignatura apunta a desarrollar la competencia comunicativa con respecto a las cuatro macrohabilidades, nos centraremos aquí en lo que atañe a la competencia escrita, que propone una primera aproximación a la escritura de textos académicos a través del análisis de textos modelo. Si bien los estudiantes que cursen Lengua Inglesa 3 habrán estado expuestos a textos académicos desde el comienzo de su formación de grado, y tienen un conocimiento intuitivo de la argumentación como modo retórico, en los trabajos prácticos de la asignatura se profundiza el análisis de textos argumentativos y de textos académicos en particular y se guía a los estudiantes en el proceso de escritura de ellos. Hasta el año 2019 el foco de la producción escrita en la asignatura eran los ensayos argumentativos. El nuevo programa, que se encuentra en las etapas finales del proceso de evaluación, apunta a la escritura de textos académicos argumentativos de un modo más amplio. Los resultados de los cambios introducidos podrán comenzar a ser evaluados cabalmente recién al finalizar el año académico, por lo cual las últimas modificaciones quedarán excluidas del presente trabajo, que dará cuenta de algunas estrategias adoptadas en mi quehacer como ayudante diplomado en la asignatura hasta el año 2019.

Las capacidades que se espera contribuir a desarrollar en el espacio de los trabajos prácticos de la asignatura son las siguientes:

- Reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, provenientes del discurso oral o escrito, y presentarlos de manera coherente y concisa.
- Comprender una variedad de textos argumentativos y reconocer los sentidos implícitos en ellos.
- Hacer un uso efectivo del idioma para fines académicos y profesionales.
- Producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas del espectro académico de las carreras, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.

Si bien el trabajo en la asignatura propone el trabajo con la argumentación en el discurso oral y escrito, este último es el que más dificultades presenta para los estudiantes. Ello está relacionado con características propias de la escritura, que de por sí es una habilidad compleja, que engloba ciertas sub-habilidades y supone un proceso que consta de diferentes etapas



(planificación, escritura de un primer borrador, relectura y reformulación, edición)<sup>1</sup>. Las dificultades pueden presentarse en una o más de estas etapas, a lo que debemos agregar la necesidad, para los estudiantes que cursan la asignatura, de dominar un género nuevo, sustancialmente distinto de la narración, eje de la escritura en primer y segundo año de la carrera. Se sabe que las habilidades adquiridas en la escritura de un género particular no necesariamente se transfieren a otros (Shih, 1986: 24), por lo cual se deben brindar a los estudiantes estrategias para abordar la escritura de textos académicos argumentativos en su especificidad.

En los trabajos prácticos se abordan la lectura y la escritura como macrohabilidades complementarias. Nuestra práctica docente abreva en aportes como el de Stephen Krashen (2003), quien plantea que la mejor manera de mejorar la escritura es a través de la lectura -ya sea en la lengua materna o en la extranjera - de una variedad de géneros, no solo aquel objeto de la enseñanza. La enseñanza explícita de ciertos aspectos de la escritura contribuye a mejorar la competencia de los estudiantes, aunque su influencia es limitada, por tratarse de una habilidad compleja y porque no es posible abarcar todas las reglas de uso del código escrito en la enseñanza formal. Krashen retoma las ideas de Frank Smith (1983), quien también sostiene que la escritura se adquiere en gran parte inconscientemente, al leer “como un escritor”, deteniéndonos en aspectos del texto que captan nuestra atención. Krashen destaca además la importancia de la escritura para el desarrollo de los procesos psicológicos complejos y el aprendizaje en general. Los aportes de ambos autores son fundamentales para pensar nuestra labor. Asimismo, adherimos al modelo de Goodman (1976) en el que la lectura y escritura son definidas como procesos socio-psicolingüísticos en los que lector y escritor se relacionan con el texto ya través de él en un contexto específico y con determinados propósitos, es decir, lo que llamamos un literacy event. Tanto la lectura como la escritura de textos académicos constituyen, por supuesto, literacy events y de este modo se abordan también en las clases prácticas. Lo importante en relación con esto es señalar el rol activo en la construcción de significados que tienen tanto el lector como el escritor, ya que los estudiantes asumirán ambos roles en las actividades desarrolladas en las clases. En este sentido, el trabajo en el aula de las clases prácticas seguirá un enfoque constructivista, en el cual se reconoce la participación activa de los sujetos en la construcción de su propio aprendizaje.

En lo que atañe a la argumentación específicamente, coincidimos con Groarke y Tindale (2004: 5-9)<sup>2</sup>, quienes la definen como un acto comunicativo o acto de habla que debe ser analizado en términos de las tres partes que juegan un papel central en ella: quien argumenta,

---

1.- Para referirme a las diferentes etapas del proceso de composición empleo la terminología de Cassany (2016: 101-118)

2.- Estos autores ofrecen una muy buena introducción a la enseñanza de la argumentación en el grado universitario desde un enfoque constructivista, con actividades pertinentes que abarcan una variedad de textos para análisis.

su audiencia y aquellos que sostienen una visión opuesta.

Finalmente, aunque no menos importante, las tareas planificadas para las clases prácticas siguen el enfoque del aprendizaje de la lengua basado en el contenido descrito por autores como May Shih (1986), en el que los estudiantes mejoran su competencia comunicativa en la escritura de textos académicos a través del abordaje de contenido relevante para ellos.

En el presente trabajo nos proponemos presentar algunas estrategias docentes adoptadas en pos de fortalecer las trayectorias de los estudiantes que transitan la materia. Una de las premisas que han guiado nuestro trabajo es que los textos académicos escritos por los estudiantes deben ser el resultado de su propia investigación acerca de temas relevantes para ellos. Por ello creemos que es fundamental intentar reproducir del modo más auténtico posible las etapas del proceso de investigación, sabiendo que este debe partir de un interés genuino del sujeto por conocer.

## **2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA / DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN**

Siguiendo la premisa de que nos predisponemos mejor a investigar acerca de aquello que nos resulta interesante, y con el objetivo de conocer qué áreas o temas revisten un potencial interés para el grupo de estudiantes que recibimos cada año, en las primeras clases prácticas se realiza una indagación acerca de posibles ejes temáticos para lectura e investigación a lo largo del año. Esto puede hacerse en forma de una breve encuesta o informalmente en conversación con los estudiantes, siempre partiendo de una selección previa del docente que incluye problemáticas teóricas abordadas en las carreras que cursan los estudiantes, y cuyo denominador común es la formación lingüística que reciben: las nuevas formas de comunicación, la lengua y otros lenguajes, el uso de la lengua en determinados contextos, nuevos usos de la lengua, las relaciones entre lengua y género, entre lengua y política, por citar algunos ejemplos.

A partir de esta primera aproximación, la docente selecciona algunos textos sobre un tema que sea comparativamente sencillo en términos conceptuales y lo suficientemente amplio para permitir que los estudiantes aborden luego diferentes aspectos de manera independiente. Se intenta trazar una secuencia donde lo investigado acerca de cada tema sirva de apoyo conceptual para el siguiente, partiendo de aquellos más cercanos a la experiencia personal y académica de los estudiantes, ya que ello permitirá que al principio argumenten desde sus propios conocimientos y sobre la base de lecturas realizadas con anterioridad, para luego ir



incorporando progresivamente otras fuentes.

Para introducir las características básicas de los textos académicos argumentativos, en las primeras clases se asigna la lectura de un ensayo (Irvin, 2010), que presenta aspectos importantes a considerar en el proceso de escritura en general y en la escritura de textos académicos en el nivel de grado universitario en particular. Es un buen punto de partida porque repasa las diferencias en la producción y recepción del discurso escrito y del discurso oral y porque introduce el concepto de argumentación y la escritura de textos académicos en general como actos comunicativos donde el pensamiento crítico tiene un rol fundamental. En efecto, Irvin sostiene que la escritura de textos académicos en el grado universitario engloba una serie de competencias que pueden ser subsumidas bajo el concepto de alfabetización crítica (*critical literacy* en inglés) y que incluyen la búsqueda y selección de fuentes, la comprensión de textos y conceptos complejos, y la capacidad de sintetizar textos y establecer relaciones entre ellos (Irvin, 2010: 7).

Siguiendo a Serrano de Moreno (2008), quien ofrece una muy buena introducción al tema y un repaso por los autores más relevantes, la alfabetización crítica implica ciertas competencias, entre las cuales se cuentan las cognitivas, las lingüísticas y discursivas, las pragmáticas y culturales, y las valorativas y afectivas. Si bien en la práctica estas competencias claramente se yuxtaponen, las competencias cognitivas son de suma importancia en este contexto, ya que permiten elaborar representaciones sobre el contenido del texto, poniendo en juego los conocimientos previos o esquemas de conocimiento, la construcción inferencial, la formulación de hipótesis e interrogantes, la comparación con otras informaciones o con otros discursos' (ibid), para lo cual se necesita, entre otras habilidades, reconocer el punto de vista y los intereses del autor y evaluar la solidez de los argumentos. Brevemente podemos definir las competencias discursivas como aquellas que nos permiten identificar el género textual con su estructura retórica, registro y funciones específicas. Por su parte, las competencias pragmáticas permiten al estudiante identificar los efectos del discurso. Entre ellas, consideramos que las más importantes son "reconocer las fronteras entre los planos de lo que dice el texto, lo que el texto presupone y lo que el lector aporta" y "mostrar atención respetuosa de lo diverso, de interés por el otro, de tolerancia o respeto por los argumentos esgrimidos, aún cuando no los comparte" (ibid). Finalmente, de entre las competencias valorativas y afectivas, destacamos el "reflexionar y compartir ideas y percepciones acerca de sus impresiones y apreciaciones del contenido del texto leído" (ibid). Consideramos que el trabajo en las clases prácticas de la asignatura apunta al fortalecimiento y desarrollo de todas esas competencias.

Además de ser una efectiva primera aproximación al tema por los motivos expuestos, el texto de Irvin presenta siete 'mitos' o preconceptos acerca de la escritura de textos académicos, con algunos de los cuales los estudiantes se sentirán identificados, por ejemplo, las dificultades para

escribir un primer borrador o el uso de la primera persona en este contexto. Como parte de esta introducción a los textos académicos, se propone a los estudiantes que indiquen si se identifican con alguno de esos preconceptos y, si es así, por qué. Pueden desarrollar sus respuestas en papel o en un foro en la plataforma que se utilice (en nuestro caso, el campus virtual de la facultad).

En general, sorprende el nivel de introspección de los estudiantes, que casi sin excepciones se identifican con al menos uno de esos preconceptos, y que pueden identificar con claridad sus fortalezas y debilidades en relación con el proceso de escritura. En general, las preocupaciones están relacionadas con todas las etapas de la escritura, pero suelen centrarse en las dificultades para generar un primer borrador, en apartarse de ese primer esquema cuando es necesario y en una excesiva preocupación acerca de la corrección gramatical, que muchas veces los distrae del desarrollo del contenido. Esta información es invaluable para el docente, quien puede a partir de ella diseñar actividades que permitan abordar esas dificultades a lo largo del año.

Tal como expusimos anteriormente, se intenta graduar lo temas a investigar según su complejidad conceptual y de acuerdo con el grado de familiaridad que puedan tener con ellos los estudiantes, ya sea por estar relacionados con su experiencia vital o por formar parte de los programas de asignaturas cursadas previamente. Se asignan algunos textos para lectura individual y su posterior análisis en clase, con alguna consigna general y sencilla, que apunta principalmente a ayudarlos a captar el punto de vista del autor, los argumentos que esgrime en su favor, y aquellos otros puntos de vista, autores y textos con los que 'dialoga', con el objeto de recuperar los tres elementos centrales de la argumentación que señalaban Groarke y Tindale (2004): quien argumenta, su audiencia y sus oponentes. Se trata, como apunta Cassany (2005), también desde la perspectiva de la comprensión crítica, de ayudarlos a reconocer que el texto "está situado socio-históricamente, es un artefacto cultural con propósitos y contexto social, histórico, político, cultural."

Por supuesto, el paso siguiente será establecer dónde se sitúa cada uno con respecto a la problemática planteada, y que esta sea una toma de posición fundamentada, para lo cual sin dudas necesitarán recurrir a la búsqueda de fuentes y a la lectura extensiva e intensiva de ellas. Es decir, esta primera aproximación en clase asegura la comprensión de conceptos importantes y plantea interrogantes que pueden ser líneas de investigación por parte de los estudiantes y que deben ser abordados en respuesta a la primera consigna de escritura. Esta consigna puede sostenerse a lo largo de un período –por ejemplo, a lo largo de un mes– y es sumamente interesante observar cómo el debate se enriquece de una clase a la otra, ya que el foco de interés varía a medida que se pasa de las ideas expuestas en los primeros textos presentados por la docente a aquellas de otros autores citados por los propios estudiantes en los textos que escriben y se analizan en clase.



Este proceso tiene, según creemos, múltiples beneficios para el aprendizaje:

- Brinda a los estudiantes propósitos relativamente genuinos de investigación, ya que cuentan con libertad para abordar aspectos y autores que resultan de su interés.
- Como parte del proceso de exploración de los propios intereses y de su propio posicionamiento con respecto al tema planteado, los estudiantes leen una variedad de textos argumentativos (académicos en un gran porcentaje pero también artículos de divulgación y periodísticos) como resultado de lo cual se familiarizan con el vocabulario específico del área en cuestión, con la macroestructura de textos argumentativos tales como papers e informes, y con el tipo de registro que los caracteriza. En las clases se crean actividades para analizar y reflexionar acerca de estas características, pero de por sí la exposición a estos textos es un paso importante para incorporarlas en la propia escritura, tal como argumenta Krashen (2003).
- Contribuye a desarrollar criterios para la búsqueda y valoración de fuentes de información
- Ilustra claramente la estructura dialógica de los textos académicos, en los que cada autor dialoga con otros, del pasado o contemporáneos.
- Sumerge a los estudiantes en esa misma lógica, ya que en sus textos ellos dialogan con otros autores, ya sea escritores consagrados o sus propios compañeros.
- Les permite además tener una devolución relativamente inmediata y directa por parte de la audiencia de sus textos, que son en principio sus propios compañeros y la docente. Esto es fundamental para que desarrollen la capacidad de adoptar el punto de vista de sus interlocutores, imprescindible a la hora de decidir el nivel de detalle y complejidad con que se expondrá una idea, por ejemplo, de acuerdo con los conocimientos sobre el tema atribuidos a la audiencia.

En síntesis, en las clases se intenta emular el proceso de investigación que ocurre en otros niveles, donde el investigador elige su área de interés, realiza su recorte, expone sus ideas y las justifica, y se posiciona con respecto a las ideas y argumentos de otros autores. Ello implica que los tres elementos fundamentales en la argumentación señalados por Groarke y Tindale (quien argumenta, su audiencia y sus oponentes) están presentes desde el primer momento en las actividades propuestas. Se trata de que los estudiantes tomen conciencia de todos esos elementos y de las implicancias de sus elecciones (retóricas, lingüísticas, estilísticas) en todos los niveles de construcción textual.

Este abordaje se sustenta en la convicción de que se aprende en interacción con otros, algo que los estudiantes pueden constatar a lo largo del proceso de escritura y reescritura de sus textos, a partir de las devoluciones que reciben de su audiencia, lo cual sucede casi sin excepciones en un marco de respeto y cordialidad.

Creemos que el modo en que se aborda la escritura como proceso en los trabajos prácticos

de la asignatura, intentando guiar a los estudiantes para que puedan identificar las propias fortalezas y debilidades para trabajar sobre ellas, identificar y reconstruir los argumentos en textos de géneros diversos, posicionarse frente a ellos, y establecer un diálogo fluido con la audiencia de sus textos contribuye a la conceptualizar la escritura en este ámbito como un *literacy event* y favorece la alfabetización crítica de los estudiantes, fundamental no sólo para el ejercicio profesional sino también de la ciudadanía en una sociedad democrática.

Tal como argumenta Serrano de Moreno, la lectura crítica supone discutir cómo el poder es usado en los textos por los individuos y los grupos para influir en las diversas concepciones que podemos adoptar de la realidad." Para ello debemos "examinar el discurso para poder leer el punto de vista o la mirada particular que refleja de la realidad, y descubrir en él las diversas intencionalidades e ideologías que esconden y elegir aquellas que están de acuerdo con nuestros pensamientos y valores." En pocas palabras, esto es lo que, desde nuestro humilde lugar, intentamos hacer en la asignatura, con mayor o menor éxito dependiendo de diversos factores, pero conscientes de que ese es nuestro objetivo. Consideramos que el abordaje de la escritura de textos académicos en la asignatura apunta a que los estudiantes puedan desarrollar las competencias necesarias para la lectura crítica, contribuyendo a que perciban las implicancias de la escritura académica en su contexto, con toda su riqueza y complejidad.

### 3. CONCLUSIONES

A modo de conclusión, en los trabajos prácticos de la asignatura Lengua Inglesa 3 nos proponemos abordar la escritura de textos académicos como literacy events, desarrollando las competencias necesarias para una lectura crítica que permita a nuestros estudiantes no solo socializarse con los modos y las prácticas básicas del mundo académico, sino fortalecer su pensamiento crítico para poder ejercer la ciudadanía de pleno derecho. En una sociedad donde las relaciones entre textos, modos de producción textual, lengua y poder se entretajan de maneras cada vez más complejas, consideramos que las competencias de lectura y escritura crítica que permitan identificar puntos de vista e intenciones, reconstruir argumentos y construir textos argumentativos sólidos son fundamentales para la inserción no solo en el mundo académico sino también en una sociedad con valores democráticos.

### BIBLIOGRAFÍA

Cassany, D. (2016) *Describir el escribir: cómo se aprende a escribir*. Paidós



Cassany, D. (2005). Los significados de la comprensión crítica. *Lectura y Vida*, 26 (3), 32-45.

Goodman, K. (1976). Reading: A psycholinguistic guessing game. En Singer, H., & Ruddell, R.B. (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (2nd ed., pp. 497–508). International Reading Association.

Groarke, Leo y Christopher Tindale (2004). *Good Reasoning Matters! A Constructive Approach to Critical Thinking* (Third Edition). Oxford University Press.

Irvin, L. (2010). What is 'Academic' Writing? *Writing Spaces: Readings on Writing, Volume 1* (pp.3-17). Parlor Press. <https://writingspaces.org/volume1>

Krashen, S. (2003). We learn to write by reading, but writing can make you smarter. *Ilha do Desterro. A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies*, (44), 067-081.

Morales, Marcela y otros (2015) Programa de la asignatura Lengua Inglesa 3. FaHCE, UNLP. En *Memoria Académica* <<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar>>

Planes de estudio de las carreras de Profesorado, Traductorado y Licenciaturas en Inglés del Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas. Fahce, UNLP. En *Memoria Académica* <<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar>>

Serrano de Moreno, Stella (2008). La alfabetización crítica. Conceptualización de las competencias y estrategias de lectura crítica. *Letras*, 50(76), 172-228. [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0459-12832008000100004&lng=es&tlng=es](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0459-12832008000100004&lng=es&tlng=es).

Shih, May (1986). Content-Based Approaches to Teaching Academic Writing. *TESOL Quarterly*, 20(4), 617-648.

Smith, Frank (1983). Reading Like a Writer. *Language Arts*, 60(5), 558-567.

# Análisis de las concepciones de aprendizaje de una estudiante del profesorado en Química durante la última etapa de la carrera

**Di Mauro, María Florencia** <sup>1</sup>

**Funes, Leonardo**<sup>2</sup>

**Giuliani, María Florencia**<sup>3</sup>

**García, María** <sup>4</sup>

1 Departamento de Educación Científica, UNMDP, Argentina, [flordimauro@gmail.com](mailto:flordimauro@gmail.com)

2 Departamento de Educación Científica, UNMDP, Argentina, [leofunes@gmail.com](mailto:leofunes@gmail.com)

3 Departamento de Educación Científica, UNMDP, Argentina, [mariaflorenciagiuliani@gmail.com](mailto:mariaflorenciagiuliani@gmail.com)

4 Departamento de Educación Científica, UNMDP, Argentina, [bachigarcia@gmail.com](mailto:bachigarcia@gmail.com)

## RESUMEN

El presente trabajo analiza el modo en que se configuran las concepciones sobre aprendizaje en una estudiante de Profesorado en Química durante la última etapa de la carrera. Se realiza un estudio de caso interpretativo y longitudinal durante dos etapas de formación pedagógica. Como marco de referencia metodológico, se utiliza el modelo Interconectado de Modelo Interconectado de Crecimiento Profesional Docente, que implica cuatro dominios entendidos como escenarios posibles de expresión de las concepciones de la estudiante. Para el estudio de las concepciones se utilizan categorías a priori, considerando tres tipos de concepciones de aprendizaje: las teorías directa, interpretativa y constructiva (Pozo, Scheuer, Huarte & De la Cruz, 2006). Los resultados obtenidos muestran que la estudiante configura sus concepciones influenciada por factores personales, constitutivos de su identidad personal y profesional y por el contexto en el que desarrolla su tarea, mostrando una redescrición de sus concepciones a medida que avanza en las etapas analizadas de su carrera mediante un enriquecimiento en las formas de explicar situaciones de aprendizaje tomando como referencia los nuevos aportes teóricos y experienciales.

**PALABRAS CLAVE:** Aprendizaje, Concepciones, Desarrollo profesional docente



## **1. INTRODUCCIÓN**

La presente ponencia se enmarca dentro de un Proyecto de Investigación que estudia el Desarrollo Profesional Docente (DPD) en estudiantes universitarios de carreras de profesorado en Ciencias Exactas y Naturales de la UNMdP. El desarrollo profesional se concibe como el cambio progresivo que experimenta un profesor con respecto a sus valores, concepciones y modos de actuar, con el fin de mejorar la función docente, investigadora o de gestión, a través de procesos de aprendizaje (Imbernón, 2011). En particular, en esta ponencia se presenta un estudio en el que se analiza el modo en que se configuran las concepciones sobre aprendizaje en una estudiante de Profesorado en Química durante la última etapa de la carrera. Se busca contribuir así al programa de investigación mediante un estudio longitudinal a lo largo de los trayectos que involucran el campo Pedagógico General y el Campo de la Práctica.

### **Las concepciones sobre aprendizaje en la formación docente**

En esta investigación se entienden las concepciones de aprendizaje como representaciones que poseen las personas respecto de los procesos, las condiciones y los resultados involucrados en la enseñanza y el aprendizaje (García y Mateos, 2013). Para Pozo et al. (2006) es posible diferenciar tres tipos diferentes de concepciones sobre el aprendizaje: las teorías directa, interpretativa y constructiva. La postura característica de la teoría directa es un realismo objetivo según el cual la exposición al objeto de aprendizaje es la condición esencial para que el aprendizaje ocurra interpretando el aprendizaje como una consecuencia lineal de ciertas condiciones, de tipo todo o nada en lugar de considerar una dimensión progresiva o gradual. En la teoría interpretativa, se sostiene también que aprender es reproducir la estructura del mundo, pero se propone que esa copia casi nunca es exacta, sino que está mediada por ciertos procesos interpretativos que acaban por distorsionar el reflejo de la realidad en la mente del aprendiz. La teoría constructiva implicaría suponer, que los procesos internos son esenciales para aprender, y se atribuye a tales procesos una función necesariamente transformadora del conocimiento. La adquisición de conocimiento sería siempre el producto de un sistema de interacciones entre condiciones y procesos que pueden llevar a diversos resultados.

### **Un marco metodológico para el desarrollo profesional**

Analizar las propias concepciones es central para la formación de docentes, dado que las concepciones sobre enseñanza y aprendizaje funcionan como filtros y amplificadores que

operan sobre las decisiones que conforman el CDC en la práctica docente (Hume, Cooper & Borowski, 2019). Este proceso de análisis se alinea en lo que Pozo propone al retomar el concepto de redescipción representacional (Karmiloff-Smith, Thomas, & Johnson, 2018). Redescibir una concepción implica revisarla de manera reflexiva, para lograr una visión crítica devenga en la superación de las concepciones iniciales. Este proceso requiere una explicitación de las propias concepciones orientada a la integración de los conocimientos proposicionales y saberes prácticos a la luz de los fundamentos del conocimiento pedagógico construidos a lo largo de los procesos de aprendizaje del profesorado. Clarke & Hoolingsworth (2002), proponen el Modelo Interconectado de Crecimiento Profesional Docente (MICPD), que implica cuatro dominios entendidos en el presente trabajo como escenarios posibles de expresión de representaciones que interactúan entre sí. Estos son: el dominio Personal, conformado por los conocimientos, concepciones y actitudes de los docentes; el dominio Externo conformado por fuentes externas de información y estímulos; el dominio de la Práctica, que involucra la experimentación profesional en el aula y el dominio de la Consecuencia, conformado por resultados destacados relacionados con la práctica en el aula.

El MICPD es un instrumento que permite describir y analizar el crecimiento profesional de los docentes en términos de cambios dentro de los dominios descritos a través de dos mecanismos específicos: la promulgación y la reflexión. La reflexión refiere al conjunto de actividades mentales realizadas para construir o reconstruir experiencias, problemas, conocimientos o percepciones (Van Woerkom, 2003). La promulgación es la puesta en acción de una nueva idea o una nueva creencia o una práctica (Clarke & Hollingsworth, 2002). Refiere a algo que un docente hace o dice como resultado de lo que el docente sabe, cree o ha experimentado. Es una manifestación no mediada por una reflexión. La estructura interconectada del modelo permite la identificación de secuencias particulares de los mecanismos de promulgación y reflexión donde existen procesos de uso e intercambio de conocimientos que pueden diferir en complejidad.

## Objetivos

Interpretar la configuración de las concepciones acerca del aprendizaje en una estudiante de Profesorado en Química durante la cursada del tramo pedagógico de la carrera

Para abordar este objetivo general, se plantearon los siguientes objetivos de carácter más específico:

1. Identificar promulgaciones y reflexiones en torno al aprendizaje realizadas por la estudiante durante la cursada del tramo pedagógico de la carrera.
2. Caracterizar las concepciones acerca del aprendizaje de la estudiante durante la cursada



del tramo pedagógico de la carrera, analizando sus posibles reconfiguraciones.

## 2. DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Estudio: Para interpretar la configuración y dinámica de las concepciones de aprendizaje en una estudiante del profesorado de Química a lo largo de la formación se llevó a cabo un estudio de caso longitudinal durante la cursada de asignaturas de la última etapa de la carrera de la estudiante.

Esta última etapa se diferenció en dos fases formativas: Fase I: Fundamentación de educativo general. Se focalizó en las producciones de la asignatura Psicología del Aprendizaje. Fase II: Fundamentación de dominio específico. Se focalizó en las producciones de las asignaturas Didáctica de la Química y Prácticas Docentes I.

El proceso de recolección de datos consistió en recabar información, a través de distintas estrategias, en las dos fases de formación descritas: cuestionarios y trabajos integradores en la Fase I, cuestionario sobre Representación del Contenido (ReCo) (Loughran, Mulhall & Berry, 2004), trabajos prácticos, planificaciones didácticas y entrevista en la Fase II. Se utilizó el método comparativo constante a partir de la identificación de regularidades o patrones y divergencias a través de un proceso interactivo (Charmaz, 2014). El proceso global fue sometido permanentemente a una triangulación de la información entre las diferentes fuentes de datos con la propia estudiante.

### Resultados principales

Las tablas 1 y 2 presentan algunas de las promulgaciones y reflexiones identificadas en las producciones que la estudiante generó a lo largo de las fases I y II respectivamente.

Tabla 1. *Promulgaciones y reflexiones identificadas durante la Fase I*

Instrumento	Ejemplo de relación identificada	Tipo
1.1. Cuestionario al inicio de Psicología del Aprendizaje referido a "Definición de aprendizaje"	<i>"aprender es incorporar conocimiento teórico y práctico que permite ver el mundo desde la perspectiva de las leyes que lo gobiernan y la información que tenemos del mismo."</i>	Promulgación DPe al DE

1.2. Cuestionario al inicio de Psicología del Aprendizaje referido a “Qué y cómo aprende un buen estudiante de ciencia”	<i>“[Un buen estudiante de ciencias] es creativo, práctico, curioso, comprometido. [Es] una persona que aprende tanto teóricamente como en lo práctico y capaz de reconciliar ambos aspectos. [Es] alguien que cumple el rol de divulgación y de incentivar a los demás a preguntarse cómo y por qué funciona nuestro mundo.”</i>	Promulgación DPe al DE
1.3. Cuestionario al inicio “Causa por la cual reprobaban materias estudiantes	<i>“Una falta de buena base en matemática dificulta mucho la enseñanza de física y química que se apoyan mucho en ella. “</i>	Promulgación DPe al DE
1.4. Trabajo integrador final de Psicología del Aprendizaje referido a “análisis de definición propia de aprendizaje”	<i>“(…) la reelaboraría completamente: ahora comprendo que el aprendizaje es un proceso constante que se da desde que nacemos hasta que morimos, de forma progresiva pasando por una serie de estadios hasta lograr un pensamiento operatorio formal (Piaget), donde no sólo se generan nuevas estructuras cognoscitivas, representaciones y se construyen símbolos y signos que se corresponde con los conceptos del mundo real sino que estas estructuras se modifican al incorporar nueva información y se vinculan entre sí (...). Además, recalcaría la idea del entorno sociocultural del individuo en el aprendizaje, ya que no podemos divorciar el desarrollo del medio [de] la persona(...)El lenguaje sería el medio ideal para fomentar los procesos de aprendizaje, yo había desconocido su importancia totalmente tanto en la definición como en el dibujo.</i>	Reflexión DE al DPe

Tabla 2: Promulgaciones y reflexiones identificadas durante la Fase I

<b>Instrumento</b>	<b>Ejemplo de relación identificada</b>	<b>Tipo de relación</b>
2.1. Cuestionario ReCo al inicio de la asignatura “Didáctica de la Química” referido al concepto “Cinética Química”	<i>“En particular me interesa el vínculo con el mundo real, considero que captar la atención de los estudiantes es difícil y que estos ven a la química como algo aislado, encerrado en el papel, que no tienen relación alguna con sus vidas.” “...los alumnos tendrán un entendimiento muy basado en el mundo en que viven de qué es “rápido y lento”, lo cual puede traer asociadas ideas previas que arrastren a lo largo del tema, y con las cuales deberán reconciliarse, modificar y construir.”</i>	Promulgación DPe al DE
2.2. Planificación didáctica al final de la asignatura “Didáctica de la Química” referida al concepto “Cinética Química”	<i>“las tareas del docente serán indagar sobre las ideas previas de los alumnos y guiarlos durante el proceso cognitivo como un mediador entre lo que son capaces de hacer solos y lo que podrán hacer con ayuda, acompañando el desarrollo del proceso de aprendizaje. Los alumnos serán responsables de su desarrollo y se espera que trabajen con espíritu de cooperación y con despierto interés por el avance de su proceso de aprendizaje.”</i>	Promulgación DPe al DPr



2.3. Cuestionario ReCo al inicio de la asignatura “Prácticas docentes I”	<p><i>“considero que no es algo que pueda aprenderse por transmisión, sino que cada estudiante debe formar su propia competencia para manejar el tema.”</i></p> <p><i>“Trabajaría por casos reales. Me parece que si la ecuación tiene un fin es más fácil sentirse involucrados que si se da una lista de 200 ecuaciones para balancear. Además de proponer el uso de simuladores y modelos. “</i></p>	Promulgación DPe al DE
2.4 Cuestionario ReCo al final de la asignatura “Prácticas docentes I” referido al concepto “Cinética Química”	<p><i>“[Es importante desarrollar] la capacidad de los alumnos de abordar situaciones de la vida cotidiana con ojo químico, yo puedo ejemplificar que el hierro de la bicicleta se oxida, pero si el alumno no consigue relacionarlo con la ecuación correspondiente y el tipo significa que no pudo abordar el contenido. O por el contrario identifican el contenido, pero no pueden pensar en fenómenos que se correspondan con los mismos... no será significativo utilizar ejemplos que no tengan ningún tipo de relación con la realidad de los educandos.”</i></p>	Promulgación DPe al DE
2.5. Entrevista al final de la asignatura Prácticas Docentes I	<p><i>“Al estar cerca de áreas rurales, es importante trabajar sobre el riesgo que tienen los productos químicos. Es un área donde no tan lejos fumigan” ... “para que tengan las herramientas para darse cuenta cuando desde arriba les están haciendo algo que es peligroso” “Tienen que aprender a balancear para poder seguir avanzando en el resto de los contenidos de la educación secundaria.”</i></p>	Reflexión DPr al DPe

Durante la Fase I, en lo que refiere al ¿cómo se aprende? en las promulgaciones se encuentran características de una concepción directa. Utiliza la expresión *incorporar conocimiento* (Ejemplo 1.1) dando mayor importancia a las entradas (condiciones) y salidas (resultados) del sistema, sin darle valor a los procesos mentales intermedios. Se plantea una distancia entre el saber práctico y teórico, y que este conocimiento servirá para ver el mundo *tal como funciona*. En esta promulgación es posible inferir una posición epistemológicamente realista sobre el conocimiento y donde el aprendizaje de la disciplina se produce de manera aislada de las cuestiones sociales y políticas.

Cuando las indagaciones se centran en las características del estudiante, (Ejemplo 1.2) más que en el proceso de aprendizaje, se puede observar que la estudiante expresa concepciones con elementos más cercanos al constructivismo, en tanto incluye más diversidad de aspectos. Sin embargo, cuando se explora las atribuciones posibles a que los estudiantes reprueben las materias (Ejemplo 1.3) de ciencias se expresa como único factor una falla en la formación matemática. Desde la perspectiva de la estudiante, un buen alumno debe tener determinadas actitudes, además de conocimiento, pero cuando no lo logra, el principal factor causal no es actitudinal sino conceptual. En esta primera indagación se observa una amalgama de componentes de concepciones de aprendizaje.

En la instancia final se puede observar una concepción de aprendizaje compuesta por mayor diversidad de conceptos y con una mayor coherencia y una argumentación más sólida, aunque en las mismas conserve algunos rasgos de sus definiciones iniciales. Sigue manteniendo la diferenciación entre conocimiento teórico y práctico, pero ahora asevera que este conocimiento es *construido* y que se utiliza para *interpretar el mundo* (Ejemplo 1.4). Es posible apreciar un cambio hacia una concepción más constructiva. Siguiendo en esta línea, afirma que se trata de un ámbito en que se aprende a partir de la *actividad*, del *error*. Enuncia que aprender es un proceso *longitudinal*, y *progresivo*. Además, destaca la importancia del *entorno sociocultural* y la *relación dialéctica* que se mantiene con el aprendizaje y el desarrollo del individuo, destacando el rol del *lenguaje* como medio para el mismo.

Al inicio de la Fase II, la estudiante evidencia en sus promulgaciones algunos aspectos de las concepciones directa y constructiva, manteniendo aún alguna dicotomía al considerar, por un lado, características atribuidas al alumno, tales como prejuicios hacia la disciplina o la necesidad de estar motivados, y por otro lado, considerar una necesidad transformadora del conocimiento a aprender cuando indica que los alumnos tienen ideas previas con las que deben reconciliarse, modificar y construir (Ejemplos 2.1 y 2.2). A medida que avanza con las tareas de las asignaturas de la fase II, sus promulgaciones adquieren más cercanía con la concepción constructiva, pareciendo que se aleja de la concepción directa al considerar que no alcanza con la ejemplificación del contenido por su parte para lograr el aprendizaje, y alejándose de la concepción interpretativa cuando considera que la repetición de ejercicios con fórmulas no conllevan a un mejor resultado del aprendizaje, sino que cada estudiante debe formar su propia competencia para manejar el tema (Ejemplos 2.3 y 2.4).

En la etapa final de la fase II, se evidencia la continuidad de lo que promulga a lo largo de la fase, la necesidad de considerar el contexto sociocultural del aprendizaje al indicar que no será significativo utilizar ejemplos que no tengan ningún tipo de relación con la realidad de los educandos (Ejemplo 2.5). En la entrevista realizada a la estudiante (Ejemplo 2.6) avanza un poco más allá incorporando las cuestiones de la atención a la diversidad y la responsabilidad del docente de crear un contexto en el que se pueda trabajar desde las ideas previas de los estudiantes, entendiendo el aprendizaje como un proceso de re-descripción de estas ideas y que aparezcan en el estudiante motivaciones por aprender, proporcionando sentido a lo que aprende. En síntesis, la estudiante explicita concepciones sobre el aprendizaje que aparecen fuertemente diferenciadas durante la entrevista final, cuando se la invita a analizar la ReCo pero ahora teniendo en mente un curso concreto donde realizó una práctica de aula.



### 3. CONCLUSIONES

Los cambios observados en la estudiante reafirman que la forma en que un docente configura sus concepciones está influenciada por factores personales, constitutivos de su identidad personal y profesional y por el contexto en el que desarrolla su tarea. Estos cambios podrían interpretarse como crecimiento profesional, siguiendo el modelo de Clarke & Hollinshworth (2002), ya que la estudiante mostró una redescipción de sus concepciones. Se evidencian en sus promulgaciones un enriquecimiento en las formas de explicar situaciones de aprendizaje haciendo referencia a nuevos aportes teóricos y experienciales. Para concluir, retomando el planteo inicial respecto de la importancia que tienen las formas en que los futuros docentes conciben el aprendizaje, los resultados obtenidos en el presente trabajo muestran que resulta imprescindible promover instancias donde los docentes en formación expliciten sus concepciones sobre cómo entienden el aprendizaje y eventualmente las redesciban hacia formatos más cercanos a teorías constructivas ya que existe amplio acuerdo en que esta forma de entender el aprendizaje potencia las actitudes y el desarrollo de enfoques más profundos de aprendizaje, obteniendo mejores resultados.

### BIBLIOGRAFÍA

Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2018). Despertar la reflexión en la formación docente: dispositivos efectivos. *Innoeduca: international journal of technology and educational innovation*, 4(1), 24-35.

Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

Charmaz, K. (2014). Grounded Theory in Global Perspective: Reviews by International Researchers. *Qualitative Inquiry*, 20(9), 1074-1084.

Clarà, M. (2015). What is reflection? Looking for clarity in an ambiguous notion. *Journal of teacher education*, 66(3), 261-271.

Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18, 947-967.

Coll, C. (2010) Enseñar y aprender, construir y compartir: Procesos de aprendizaje y ayuda educativa. En Coll, C. (coord.) *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria*. Barcelona: Grao.

García, M. y Mateos, M. (2013). Las cuestiones de dominio intersujeto e intrasujeto en el contenido de las concepciones epistemológicas en docentes universitarios. *Avances en Psico-*

logía Latinoamericana, 31(3), 586-619.

Hume, A., Cooper, R. & Borowski, A. (2019). *Repositioning Pedagogical Content Knowledge in Teachers' Knowledge for Teaching Science*. Singapur: Springer.

Imbernón, F. (2011). Un nuevo desarrollo profesional del profesorado para una nueva educación. *Revista de Ciencias Humanas*, 12(19), 75-86.

Karmiloff-Smith, A., Thomas, M. S., & Johnson, M. H. (2018). *Thinking developmentally from constructivism to neuroconstructivism: Selected works of Annette Karmiloff-Smith*. Routledge.

Loughran, J., Mulhall, P. & Berry, A. (2004). In search of pedagogical content knowledge in science: developing ways of articulating and documenting professional practice. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(4), 370-391.

Miles, M.B., Huberman, A.M. & Saldana, J. (2013). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*. SAGE Publications.

Park, S., & Oliver, J. S. (2008). Revisiting the conceptualisation of pedagogical content knowledge (PCK): PCK as a conceptual tool to understand teachers as professionals. *Research in science Education*, 38(3), 261-284.

Pozo, J. I., Scheuer, N., Huarte, M. F., & de la Cruz, M. (2006). Concepciones de enseñanza y prácticas discursivas en la formación de futuros profesores. In *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 359-374). Graó.

Soler, M. G., Cárdenas, F. A., & Hernández-Pina, F. (2018). Enfoques de enseñanza y enfoques de aprendizaje: perspectivas teóricas promisorias para el desarrollo de investigaciones en educación en ciencias. *Ciência & Educação (Bauru)*, 24(4), 993-1012.

Van Woerkom, M. (2003). *Critical reflection at work. Bridging individual and organizational learning*. Unpublished doctoral dissertation, University of Twente, Enschede, the Netherlands.



# Análisis del rendimiento académico de los estudiantes de Genética General durante el año 2019

**Cattáneo, Ana Carolina** <sup>1</sup>

**Aliverti, Virginia**<sup>2</sup>

**De Luca, Julio**<sup>3</sup>

**Picco, Sebastian**<sup>4</sup>

**Peral García, Pilar**<sup>5</sup>

1 Cátedra de Genética General, Facultad de Ciencias Veterinarias. Universidad Nacional de La Plata. Argentina. Facultad de Psicología. UNLP. [cattaneo.ac@gmail.com](mailto:cattaneo.ac@gmail.com)

2 Cátedra de Genética General, Facultad de Ciencias Veterinarias. Universidad Nacional de La Plata. Argentina. [virginia.aliverti@fcv.unlp.edu.ar](mailto:virginia.aliverti@fcv.unlp.edu.ar)

3 Cátedra de Genética General, Facultad de Ciencias Veterinarias. Universidad Nacional de La Plata. Argentina. [delucajc@hotmail.com](mailto:delucajc@hotmail.com)

4 Cátedra de Genética General, Facultad de Ciencias Veterinarias. Universidad Nacional de La Plata. Argentina. [sjpicco@gmail.com](mailto:sjpicco@gmail.com)

5 Cátedra de Genética General, Facultad de Ciencias Veterinarias. Universidad Nacional de La Plata. Argentina. [peralgarciapilar@gmail.com](mailto:peralgarciapilar@gmail.com)

## RESUMEN

Los nuevos planteamientos curriculares en la universidad demandan una integración de los contenidos y de los saberes, una actitud renovada de los docentes frente a las estrategias metodológicas y una relación más propia del saber con sus objetos de conocimiento.

Cada facultad tiene un plan de estudios en el cual se organiza y constituye a través de este documento una disciplina académica. El programa de estudio es un documento curricular que organiza, secuencia y distribuye los contenidos dispuestos para cada asignatura por el plan de estudios. Desde mediados del siglo pasado, el programa es visto como un instrumento en manos del docente tanto como del estudiante. Para el docente se convierte en la guía que lo orienta en su actividad de enseñanza, en tanto que para el estudiante debería ser un instrumento para ayudarlo a organizar su aprendizaje. La evaluación es un proceso sistemático y planificado donde se recoge información relativa al proceso de aprendizaje de los estudiantes, al proceso de enseñanza y al centro educativo entre otras. El curso de Genética General se

concibe como la introducción de los estudiantes de veterinaria al estudio y comprensión de los modelos de herencia y de la expresión génica, que constituyen la base teórica necesaria para acceder a los contenidos de genética cuantitativa y de genética de poblaciones. El objetivo fue analizar, mediante evaluaciones diagnósticas a priori y a posteriori, el conocimiento previo necesario y propio del curso de Genética General 2019 de la Carrera de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional de La Plata. Se realizó una evaluación diagnóstica presencial en la APO 1 a 296 estudiantes de tipo multiple choice, 10 eran de contenidos de otras asignaturas relacionados a la genética general, necesarios para entender el contenido a desarrollar en la cursada y otras 10 propias del curso en cuestión. Una vez desplegados todos los contenidos del curso distribuidos en 12 APOs, se tomó una evaluación integradora, instrumento objetivo de medición numérica, cuyo propósito es que el estudiante demuestre el desarrollo progresivo de su capacidad de interpretación e integración de los conceptos vistos durante la cursada y aplicados a la resolución de problemáticas del campo veterinario. La aprobación de la cursada ordinaria requiere la obtención de una nota de cuatro (4) puntos o más en la evaluación integradora, la obtención de siete (7) o más puntos le permite al alumno promocionar el curso, mientras que el puntaje por debajo de cuatro puntos es considerado insuficiente para aprobar. Del análisis del rendimiento de estudiantes tratamos de utilizar a la evaluación como una forma de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca de los objetivos planteados por la planificación sirviendo de guía para la solución de problemas y la toma de decisiones promoviendo el análisis y comprensión de los fenómenos implicados en el proceso de enseñanza.

**PALABRAS CLAVE:** enseñanza, aprendizaje, evaluación, genética.

## 1. INTRODUCCIÓN

Los nuevos planteamientos curriculares en la universidad demandan una integración de los contenidos y de los saberes, una actitud renovada de los docentes frente a las estrategias metodológicas y una relación más propia del saber con sus objetos de conocimiento.

Cada facultad tiene un plan de estudios en el cual se organiza y constituye a través de este documento una disciplina académica. El programa de estudio es un documento curricular que organiza, secuencia y distribuye los contenidos dispuestos para cada asignatura por el plan de estudios. Por tanto, proporciona los fundamentos adecuados a la selección propuesta, planteando propósitos a la adquisición de los mismos; estipulando las formas de evaluación y acreditación dispuestas para el cursado de la asignatura y la bibliografía apropiada al desarro-



llo temático. Suele acompañarse con un cronograma de actividades, fechas de exámenes y/o pruebas (Barco; et.al 2005). Los contenidos mínimos de cada curso deben estar incluidos en los programas de las asignaturas, abarcando la totalidad de conocimientos y habilidades que el futuro profesional necesita para desenvolverse eficientemente en el medio actual. Desde mediados del siglo pasado, el programa es visto como un instrumento en manos del docente tanto como del estudiante. Para el docente se convierte en la guía que lo orienta en su actividad de enseñanza, en tanto que para el estudiante debería ser un instrumento para ayudarlo a organizar su aprendizaje.

Las nuevas formas curriculares reclaman una concepción diferente de las formas evaluativas. La complejidad existente entre la actividad realizada por la enseñanza y la del aprendizaje, conllevan por consiguiente a que la evaluación de los aprendizajes de los estudiante también sea un acto complejo. Se evalúa no tanto para controlar o medir el logro de objetivos concretos sino para comprender y fortalecer apropiadamente los procesos formativos que se quieren auspiciar desde la enseñanza. Por lo expuesto, la evaluación tiene que ser trabajada desde la conciencia y desde la práctica de todos los actores de la institución. (Salinas Salazar Marta Lorena, 2012).

La evaluación es un proceso sistemático y planificado donde se recoge información relativa al proceso de aprendizaje de los estudiantes, al proceso de enseñanza y al centro educativo entre otras. Se trata de utilizar a la evaluación como una forma de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca de los objetivos planteados por la planificación sirviendo de guía para la solución de problemas y la toma de decisiones promoviendo el análisis y comprensión de los fenómenos implicados en el proceso de enseñanza.

El proceso evaluativo del aprendizaje de los estudiantes, se articula en las siguientes fases: el establecimiento de los objetivos de la evaluación, asignación de las tareas a realizar por el estudiante, fijación de los criterios de realización de las mismas, explicitación de los estándares o niveles de logro, tomar las muestras de las ejecuciones de cada estudiante, valoración de dichas ejecuciones, proveer el adecuado "feedback" al estudiante y tomar la decisión. (Rodríguez, 2000)

## **2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA / DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN**

El Plan de Estudios 406/14 de la Carrera de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional de La Plata (FCV-UNLP) plantea un ciclo generalista integrado por 54 cursos obligatorios

(3.600 horas) y un ciclo orientado (orientación profesional) integrado por tres cursos optativos de 40 horas cada uno y las practicas pre-profesionales de 300 horas (420 horas totales). El perfil del profesional egresado, es el que, en función del mejoramiento de la calidad de vida y el desarrollo humano sustentable, imbuido en un espíritu ético, científico y humanístico; sea capaz de ejecutar acciones tendientes a la previsión, planificación y resolución de la problemática planteada en diferentes ámbitos de la realidad socio-cultural y del medio ambiente, con relación a todo lo que directa o indirectamente sea atinente a las especies animales.

El curso de Genética General se concibe como la introducción de los estudiantes de veterinaria al estudio y comprensión de los modelos de herencia y de la expresión génica, que constituyen la base teórica necesaria para acceder a los contenidos de genética cuantitativa y de genética de poblaciones. Tiene una carga horaria total de 40 horas, divididas en doce Actividades Presenciales Obligatorias (APO), una por semana. Cada encuentro es de modalidad teórico práctico. En la primera APO, se realiza una evaluación diagnóstica, y al finalizar una evaluación formativa para determinar los conocimientos referidos a la materia del alumno a priori y a posteriori.

## **Objetivo**

Analizar, mediante evaluaciones diagnósticas a priori y a posteriori, el conocimiento previo necesario y propio del curso de Genética General 2019, de los estudiantes de tercer año de la Carrera de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional de La Plata.

## **Materiales y métodos**

Se realizó una evaluación diagnóstica presencial en la APO 1 a 296 estudiantes de la cohorte 2019 del curso de genética general, dicho examen constó de 20 preguntas de tipo *multiple choice*, 10 eran de contenidos de otras asignaturas relacionados a la genética general, necesarios para entender el contenido de la asignatura y otras 10 propias del curso en cuestión.

Una vez desarrollados todos los contenidos del curso distribuidos en 12 APOs, se tomó una evaluación integradora, la que tuvo tres instancias para su aprobación, de acuerdo a la planificación curricular. Esta evaluación es un instrumento objetivo de medición numérica, cuyo propósito es que el estudiante demuestre el desarrollo progresivo de su capacidad de interpretación e integración de los conceptos vistos durante la cursada y aplicados a la resolución de problemáticas del campo veterinario. La aprobación de la cursada ordinaria requiere la obtención de una nota de cuatro (4) puntos o más en la evaluación integradora, la obtención de siete (7) o más puntos le permite al alumno promocionar el curso, mientras que el puntaje



por debajo de cuatro puntos es considerado insuficiente para aprobar. Los resultados fueron analizados estadísticamente mediante estadística descriptiva y comparados utilizando el *análisis de Ji Cuadrado* con el programa *Statgraphics Centurión XVI*.

## Resultados

Los resultados obtenidos permiten observar que, al analizar el resultado de las preguntas de conocimiento previo de la evaluación diagnóstica inicial, solo el 10,14% de los estudiantes obtuvo puntajes de promoción (por encima de 7 puntos), el 20,61% de los estudiantes no acredita tener el conocimiento previo necesario para la asignatura, mientras que el 69,26% restante obtuvo puntajes de aprobación (entre 4 y 6). El Gráfico 1 muestra el porcentaje de estudiantes clasificado según el puntaje obtenido para las 10 preguntas de contenido previo.

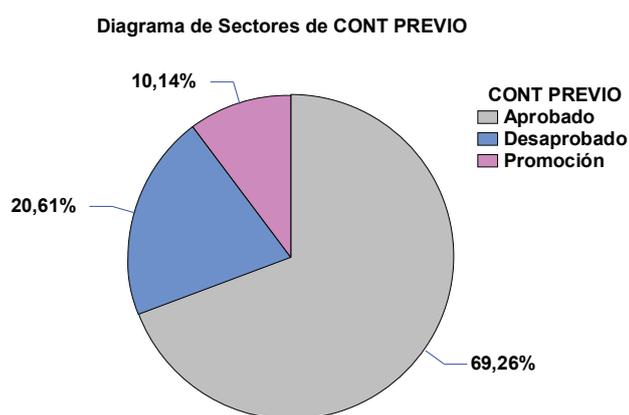


Gráfico 1. Gráfico de Sectores de Porcentaje de estudiantes con nota de Promoción, Aprobado y Desaprobado para las preguntas de Contenido Previo.

Mientras que, mediante el análisis de los datos de conocimiento de cursada de la evaluación diagnóstica inicial, únicamente el 2% de los estudiantes obtuvo puntajes de promoción (por encima de 7 puntos), el 58,45% de los estudiantes no obtiene puntaje necesario para aprobar el curso, mientras que el 39,53% restante obtuvo puntajes de aprobación (entre 4 y 6). Estos últimos datos son explicados por el hecho de que los adquiere este conocimiento a lo largo de la cursada. Estos resultados se expresan en el Gráfico 2.

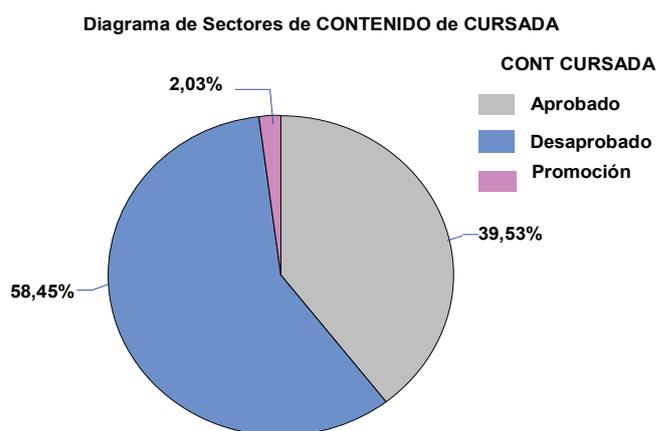


Gráfico 2. Porcentaje de estudiante con nota de Promoción, Aprobado y Desaprobado para las preguntas de Contenido de Cursada.

Respecto del Puntaje global de la evaluación diagnóstica inicial, representado en el gráfico 3, el 53,72% de los estudiantes estaría en condiciones de aprobar. El 2% de promocionar y 44,26% estaría desaprobado (Gráfico 3).

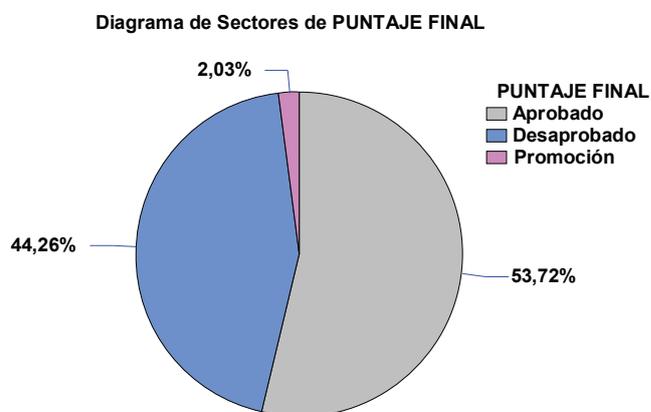


Gráfico 3. Gráfico de Sectores de Porcentaje de estudiantes con nota de Promoción, Aprobado y Desaprobado para todas las preguntas del examen diagnóstico inicial.

Al finalizar el curso, los resultados obtenidos en el parcial fueron: El 13,69% de los estudiantes no alcanzó la nota necesaria para la aprobación, mientras que de los restantes, el 48,29%, obtuvo puntaje de aprobación y el 38,02% logró alcanzar nota de promoción. Estos resultados están representados en el gráfico 4.

Diagrama de Sectores de NOTA FIN DE CURSO

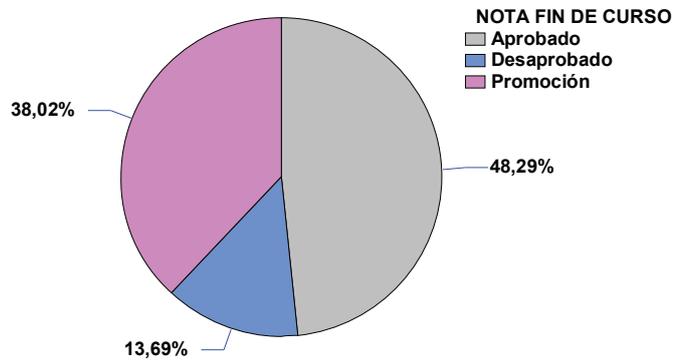


Gráfico 4. Diagrama de Sectores con porcentajes de estudiantes correspondientes a cada categoría para la nota del parcial de fin de Curso.

Al comparar estadísticamente los datos obtenidos se encontraron diferencias significativas cuando se compararon los resultados de los dos exámenes entre sí. De los estudiantes desaprobados para las preguntas referidas a temas de genética general en el examen diagnóstico, el 86,79% aprobó o promocionó al finalizar la cursada, mientras que solo el 10% de los desaprobados en la misma categoría del examen desaprobó el curso. El diagrama de barras (Gráfico 5) compara la calificación obtenida en el contenido de cursada a priori con la calificación en el examen parcial integrador en frecuencia absoluta.

Diagrama de Barras para NOTA FIN DE CURSO según CONT CURSADA

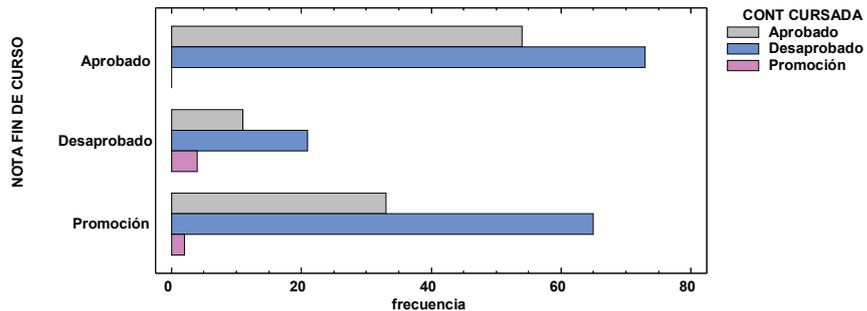


Gráfico 5: Diagrama de barras correspondiente a las notas de fin del curso.

### 3. CONCLUSIONES

La complejidad existente entre la actividad realizada por la enseñanza y la del aprendizaje, conllevan por consiguiente a que la evaluación de los estudiante también sea un acto complejo. Como se mencionó, la evaluación es un proceso sistemático y planificado donde se recoge por un lado información relativa al proceso de aprendizaje de los estudiantes y por otro al proceso de enseñanza.

Del análisis de rendimiento de estudiantes que cursaron en el 2019, los resultados nos indican la importancia por un lado de la evaluación diagnóstica inicial. La implementación de la misma, nos permite al cuerpo docente evaluar y determinar el nivel de conocimientos previos, considerados básicos para la adecuada comprensión del curso de genética general, facilitando la identificación de aquellos conceptos que requieren una mayor dedicación para su fortalecimiento y/o aquellos que directamente deben ser incluidos, a fin de garantizar que al finalizar el curso el estudiante adquiera los conocimientos básicos previamente definidos y la capacidad de integración de los mismos con las diferentes áreas temáticas que componen la carrera de veterinaria. Además, nos da idea del grado de información previa del propio contenido de la materia que los estudiantes tienen y eso nos permite tener una plataforma desde donde partir.

El conocimiento de esta información, nos hace reconocer el camino pedagógico que, docentes y estudiantes debemos recorrer para que, al finalizar el período de cursada, los resultados sean los más exitosos posibles.

El examen integrador al finalizar el curso, nos dará cuenta de cuán bueno o malo habrá sido nuestro trabajo durante el cuatrimestre en lo que respecta a la adquisición de los estudiantes del conocimiento y las herramientas brindadas por los docentes.

Tratamos de utilizar a la evaluación como una forma de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca de los objetivos planteados por la planificación sirviendo de guía para la solución de problemas y la toma de decisiones promoviendo el análisis y comprensión de los fenómenos implicados en el proceso de enseñanza.

### BIBLIOGRAFÍA

Barco, S (Coord.); Ickowicz, Miuri, T; Trinchero, A. (2005). Universidad, Docentes y Prácticas. El caso de la UNCO Educo, UNCO. Argentina.

Rodriguez, S. (2000). La evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Ponencia presentada al I Congreso Internacional: Docencia Universitaria e Innovación. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació. (U.A.B.,U.B.,U.P.C).

Salinas Salazar M. L, (2012). La evaluación de los aprendizajes en la universidad - Marta Lorena Salinas Salazar\* Facultad de Educación Universidad de Antioquia losalas@quimbaya.udea.edu.co



# Aproximaciones a los procesos de aprendizaje en la enseñanza del Derecho: trayectorias, perspectivas sobre el quehacer profesional

**Szychowski, Andrés<sup>1</sup>**

**Acosta, Marina Isabel <sup>2</sup>**

**Ibarra, María Inés <sup>3</sup>**

**Staffieri, Santiago<sup>4</sup>**

**Perotti, María Paula<sup>5</sup>**

<sup>1</sup> UNLP, Argentina, [andres.tutoria@gmail.com](mailto:andres.tutoria@gmail.com)

<sup>2</sup> UNLP, Argentina, [acostamarinaisabel@gmail.com](mailto:acostamarinaisabel@gmail.com)

<sup>3</sup> UNLP, Argentina, [mariainesibarra4@gmail.com](mailto:mariainesibarra4@gmail.com)

<sup>4</sup> UNLP, Argentina, [sj.staffieri@gmail.com](mailto:sj.staffieri@gmail.com)

<sup>5</sup> UNLP, Argentina, [mariapaulaperotti@gmail.com](mailto:mariapaulaperotti@gmail.com)

## RESUMEN

En esta ponencia compartiremos nuestra experiencia en la comisión denominada “Aproximaciones a los procesos de aprendizaje en la enseñanza del Derecho”, grupo de trabajo e investigación que forma parte del Observatorio de Enseñanza del Derecho de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP, dirigido por el Dr. José Orlor. La comisión está conformada por un equipo interdisciplinario que incluye docentes de diversas asignaturas y miembros del Gabinete de Orientación Educativa. Tiene como propósitos la exploración e indagación de las trayectorias de lxs estudiantes de la carrera, el análisis de los aprendizajes que acontecen en el ámbito académico, y sus relaciones con la enseñanza.

Compartiremos objetivos, posicionamientos teóricos, las acciones desarrolladas durante 2018 y 2019, resultados de las primeras indagaciones referidas a perspectivas sobre actividades profesionales en estudiantes ingresantes, además de las circunstancias actuales atravesadas por la emergencia sanitaria.

**PALABRAS CLAVE:** Aprendizajes, Trayectorias, Profesionalización Temprana, Perspectivas

## 1. INTRODUCCIÓN

En el marco de un proyecto como el Observatorio de Enseñanza del Derecho -que busca indagar, sistematizar y construir conocimientos sobre la complejidad de la Enseñanza del Derecho en sus diversos campos-, se nos convocó para investigar sobre las relaciones entre aprendizajes y enseñanza en el marco de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (UNLP). Es una empresa amplísima, razón por la que antepone: "aproximaciones". Nuestra primera decisión fue conformar un grupo interdisciplinario que incluya docentes de distintas Cátedras, además del equipo del Gabinete de Orientación Educativa, que cuenta con un psicólogo y una profesora en Ciencias de la Educación. En total, la comisión cuenta con seis integrantes.

Como objetivos nos propusimos: a) realizar una búsqueda sistemática sobre las teorías del aprendizaje y sus debates actuales en contexto universitario; b) poner a disposición de lxs docentes artículos actualizados sobre la temática; c) construir instrumentos de recolección e interpretación de datos para explorar e indagar significaciones de estudiantes y docentes sobre los procesos de enseñanza y aprendizajes universitarios: *encuestas, cuestionarios, observaciones de clase, entrevistas, matrices de análisis*; d) promover un espacio de intercambios de experiencias didácticas con alto impacto en los aprendizajes; e) estudiar con sistematicidad las características de las clases de aquellos docentes que promueven, según lxs estudiantes, aprendizajes valiosos para la formación de lxs abogadx; f) indagar las representaciones de lxs actores institucionales sobre las configuraciones del conocimiento profesional de lxs abogadx.

A partir del análisis de los aportes teóricos, y de posicionarnos al respecto, decidimos hacer foco en las trayectorias, concepto que nos permite comenzar a indagar tramas institucionales y sujetos en formación.

## 2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA / DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

### Marco teórico:

Existen posicionamientos que reducen los aprendizajes a las capacidades de los individuos y remarcan las diferencias individuales desde patrones de excelencia externos. Por el contrario, los aprendizajes se producen cuando los sujetos participan en actividades culturalmente organizadas, desempeñando roles activos, en ocasiones asimétricos (Rogoff, B., 1994). Sin caer en una concepción lineal de causa-efecto, en donde los aprendizajes serían resultado de las prácticas de enseñanza, nos propusimos indagar sus múltiples relaciones desde una mirada contextual. Concebimos a los aprendizajes en contexto universitario como saberes com-



plejos: prácticas que no se limitan a la incorporación/construcción de contenidos teóricos, sino que remiten a un conjunto de esquemas y representaciones que posibilitan incorporarse a dicha cultura, interactuar con los requerimientos académicos, avanzar en la carrera y eventualmente transformarla. Esto implica “un sujeto activo que en su participación en actividades con otros modifica y selecciona creativamente información y formatos de actividad” (Aizencang, N., 2004, p.140).

Las trayectorias académicas reflejan estas tramas. En ellas confluyen aspectos subjetivos e institucionales. No se trazan trayectorias siguiendo un camino único. No responden a unas pocas pautas o regulaciones, constituyen, antes bien, “itinerarios en situación” (Nicastro, S., Greco, M.B., 2012, p. 23). Siguiendo a estas autoras, desde un “entendimiento situacional”, es posible “hacer un recorte en el espacio y el tiempo actuales, y a la vez contar con un proceso de historizar que nos permita entender ese haber llegado hasta acá en el cual estamos focalizando” (2012, p. 25). El concepto de “trayectoria educativa” nos permite reflexionar sobre las tramas que entrelazan las instituciones y los sujetos, sin reducir unos a otros. Pensar la cuestión institucional en las trayectorias nos posiciona en el plano de las políticas educativas. En palabras de Sandra Nicastro, “implica reconocer que se trata de un recorrido situado en una organización educativa en tanto espacio-tiempo particular que traduce, expresa y pone en acto concepciones, creencias, valores, normas de carácter universal respecto de lo que en cada carrera o Universidad se define como formación, se entiende como proyecto formativo, se define y espera de un estudiante, etc. Concepciones que en su cualidad de instituciones tienen la fuerza de los mandatos, de las tradiciones y del deber ser y que configuran matrices identificatorias que aseguran la pertenencia y el reconocimiento de cada uno de los actores” (Nicastro, S.; 2018, p. 38).

Estudiar trayectorias de estudiantes universitarios, e indagar los significados que tanto docentes como estudiantes construyen, en interacción, sobre *aprender y enseñar Derecho*; nos posibilitaría desarrollar un posicionamiento reflexivo sobre las prácticas universitarias con el propósito de construir propuestas de enseñanza superadoras, además de visualizar los perfiles profesionales que predominan en la carrera e intervenir con políticas educativas al respecto. Por ello consideramos de suma importancia investigar cómo se configura el conocimiento profesional de lxs abogadxs, en su etapa pre-profesional, para analizar los perfiles profesionales que promueve la formación universitaria desde el ingreso, e intervenir activamente sobre dichas configuraciones.

La teoría de la Profesionalización Temprana (PT) emerge como crítica de la tradicional concepción que plantea que lxs estudiantes devienen “profesionales” una vez que culminan la formación universitaria. “La esencia de la teoría reside en que desde el momento mismo del ingreso al centro de formación profesional, el estudiante debe ser considerado como profe-

sional en formación” (Labarrere S., A.; Ilizástegui D., L; Vargas Alfaro, A. T.; 2003, p. 6). Esta concepción incluye, hace jugar, todas las concepciones que en su paso por otros niveles educativos, y sobre todo por la propia experiencia en sociedad (medios de comunicación, consumos, etc.), las personas reproducen sobre el ejercicio de la profesión, y sus esquemas de acción.

### **Contextualización del eje priorizado:**

Ante la necesidad de una reconfiguración de la carrera de Abogacía debido a las nuevas demandas sociales sobre los perfiles profesionales identificadas en el proceso de Autoevaluación que inició esta Facultad, desde 2017 se implementa el nuevo Plan de Estudio que, entre otras cuestiones, “procura enlazar el conocimiento con la práctica, receptando los cambios operados en el Derecho nacional a partir del nuevo Código Civil y Comercial Argentino e incorporando nuevas asignaturas acordes con la evolución de las Ciencias Jurídicas” (Perrino, M. V.; Ramírez, L.; 2018, p. 60) En la actualidad, lxs profesionales del Derecho se desempeñan en ámbitos laborales realmente disímiles: profesión liberal, asesor relator, en organismos públicos, magistratura, ministerio público, docencia universitaria, investigación, mediación, asesoría de empresas privadas, entre otras incumbencias (Atela, V. 2016, p. 9). Analizar las representaciones de estudiantes ingresantes sobre la futura inserción laboral, y los cambios de estas perspectivas a partir de las propuestas formativas durante el primer año de cursada de la carrera, constituye una de las puertas de entrada para reflexionar sobre los perfiles profesionales que promueve la institución.

### **Aspectos metodológicos**

Se trata de un estudio descriptivo con un enfoque cuali-cuantitativo. En diciembre de 2018 comenzamos a construir un cuestionario para explorar perspectivas de lxs estudiantes de primer año sobre las actividades profesionales del ámbito de la abogacía. Además, incluimos preguntas que indagan las modalidades de enseñanza que propiciarían aprendizajes significativos según lxs estudiantes. Por último, incluimos preguntas que abordan expectativas en relación a sus trayectorias académicas. Durante 2019 tomamos el cuestionario a ingresantes 2019 en siete comisiones (150 estudiantes). Con el fin de estudiar los cambios en estas representaciones, y las atribuciones de esos cambios, solicitamos los datos personales para entrevistarlos luego de cursar el primer año de la carrera. Los resultados de la primera toma fueron compartidos en el II Congreso Internacional de Enseñanza del Derecho organizado por nuestra Facultad.

Para la construcción del cuestionario hemos tomado los desarrollos que se han realizado desde la teoría de la profesionalización temprana (Erausquin, & Basualdo, 2005; Labarrere Sarduy, 1998). Además del enfoque transeccional (Hernández Sampieri, Fernández Collado

& Baptista Lucio, 2010), nos interesa analizar los cambios de las representaciones, y sus atribuciones, luego de transcurrido el primer año de cursada. Nuestra intención es ahondar en el análisis cualitativo y estudiar con mayor profundidad representaciones y motivaciones, a través de entrevistas. La confección del cuestionario se vio enriquecida por la participación de los miembros de la comisión: docentes de diversas materias de la carrera, y con experiencia laboral en distintos ámbitos. Se buscó que todos los campos del Derecho estén incluidos, sin perder de vista que el instrumento puede ser enriquecido por nuevos aportes. A continuación, adjuntamos el cuestionario:

Cuestionario sobre perspectivas del quehacer profesional de lxs abogadxs

Introducción: Este cuestionario tiene como propósito investigar sobre las perspectivas que tienen lxs estudiantes al iniciar la carrera de Abogacía. Consideramos que conocer estas representaciones, y sus cambios durante las trayectorias académicas, nos brindarán herramientas para aportar a las prácticas docentes.

Nombre y apellido:

Materia y Comisión:

Correo electrónico:

- 1) *Nos interesa conocer los motivos de tu elección de esta carrera. Por ello te solicitamos que elijas tres de las siguientes opciones, jerarquizándolas numéricamente, siendo "1" el motivo más influyente:*
  - a. *Salida laboral*
  - b. *Tradición o influencia familiar*
  - c. *Flexibilidad horaria para estudiar*
  - d. *Flexibilidad horaria para estudiar y trabajar*
  - e. *Interés en las Ciencias Jurídicas*
  - f. *Vivencias personales asociadas al Derecho*
  - g. *Otras razones:*
  
- 2) *A continuación, te presentamos algunas actividades profesionales que realizan lxs abogadxs. Seleccioná las tres actividades que consideres más representativas o importantes de la profesión. Jerarquízalas numéricamente.*
  - a. *Docencia*
  - b. *Investigación*
  - c. *Administración de justicia*
  - d. *Técnicas de litigación en el marco de un juicio*
  - e. *Resolución de conflictos extrajudicial*
  - f. *Prevención y asesoramiento legal*
  - g. *Promoción de los Derechos Humanos*
  
- 3) *Respecto a tu rol como futuro/a abogado/a, ¿podrías señalar en qué ámbito de aplicación te gustaría desempeñarte?*

- a. *Familia*
  - b. *Penal*
  - c. *Laboral*
  - d. *Civil/Comercial*
  - e. *Derechos Humanos*
  - f. *Medio ambiente*
  - g. *Consumidores/Usuarios*
  - h. *Otros*
- 4) *De los ámbitos de aplicación mencionados, cuál considerás que tiene mayor salida laboral. Argumentar.*
- 5) *Respecto a la trayectoria académica que estás iniciando, señalá con una X cuál es tu prioridad:*
- a. *Recibirme en poco tiempo*
  - b. *Profundizar el conocimiento sin que resulte relevante el tiempo que demande la finalización de la carrera*
  - c. *Otras*
- 6) *Qué expectativas tenés de los/as docentes de la Facultad. Elegí una de las siguientes opciones:*
- a. *Que brinden clases expositivas/explicativas*
  - b. *Que las clases sean dialogadas*
  - c. *Que desarrollen clases prácticas con predominio de trabajos grupales*
  - d. *Que propongan clase prácticas con predominio de trabajos individuales*

### **3. CONCLUSIONES**

#### **Análisis de datos y reflexiones**

En cuanto a los *motivos de la elección de la carrera*, el interés por las “Ciencias Jurídicas” alcanza un 30% de las respuestas; 24% de las respuestas aluden a la “Salida laboral”; y un 18% se vinculan a “Vivencias personales asociadas al Derecho”, dato que constituye un valor significativo.

En lo referente a las representaciones sobre las *actividades profesionales de lxs abogadxs*, la “Prevención y asesoramiento legal” se ubica primero con un 24%. Seguido por “Administración de justicia” (20%). Mientras que el ítem “Resolución de conflictos extrajudicial” y “Promoción de los Derechos Humanos” cuenta con el 13% de las respuestas cada uno. Cabe destacar que la sumatoria entre “Docencia” e “Investigación arroja un 20,5%.

Respecto al *ámbito de aplicación en donde les gustaría desempeñarse* predomina el “Penal” con un 26,7% de respuestas. Seguido por “Civil/Comercial” (18,9%) y Familia (18%). So-



lamente el 0,9% representan a “Medio Ambiente”.

Ante la pregunta sobre la *salida laboral de los ámbitos de ejercicio profesional* mencionados, siempre desde sus creencias, predomina el “Penal”; seguido por “Civil y Comercial”; “Laboral” y “Familia”. Quienes pudieron argumentar estas elecciones, destacan los conflictos sociales crecientes.

En cuanto a las *prioridades en relación a la trayectoria académica* que están iniciando, “Profundizar el conocimiento sin que resulte relevante el tiempo que demande la finalización de la carrera” abarca el 76% de respuestas; mientras que “Recibirse en poco tiempo”, el 20%.

En lo referente a las *expectativas sobre las clases y sus modalidades*, el 37% de las respuestas refieren a “Clases expositivas/explicativas”; seguido por “Clases dialogadas” con 36,4%.

El instrumento denota potencialidades y cuenta con puntos a revisar. Fue escasa la cantidad de estudiantes que pudo jerarquizar las respuestas en las preguntas referidas a *motivaciones* y a *actividades profesionales*, por lo que en el análisis de datos ponderamos las elecciones sin identificar jerarquizaciones.

Los resultados nos invitan a pensar sobre las actividades profesionales y campos más elegidos y sobre los que se encuentran en menor medida representados; nos interpelan como docentes de la unidad académica sobre los posibles motivos de estas elecciones. A su vez, consideramos que el instrumento mismo puede constituirse como un estímulo para el análisis de las trayectorias educativas en el desarrollo de las cursadas, es decir, como instrumento de reflexión para estudiantes y docentes, en el marco de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En cuanto a nuestro rol como docentes, arroja datos importantes para pensar y diseñar propuestas de enseñanza desde una concepción que incluya a lxs estudiantes como actores activos de la comunidad académica. En palabras de Isabelino Siede, refiriéndose a los desafíos de la enseñanza de las Ciencias Sociales en la Universidad: “Una cosa es enseñar lo que la academia ha producido sobre cierto campo de conocimiento y otra cosa es incluir al estudiante en un conjunto de tradiciones y prácticas académicas que lo lleven a ser un productor de conocimiento” (Iotti, A., 2018, p. 125).

## **Situación actual**

Durante las reuniones de comienzo de 2020 nos propusimos, por un lado, contactar a lxs estudiantes que brindaron sus datos para realizarles una entrevista que apunte a indagar los posibles cambios en sus representaciones sobre las actividades profesionales de lxs abogadxs. Y, por otro, decidimos volver a tomar la encuesta, con los ajustes del caso, a algunas comisiones de ingresantes 2020, con la idea de la continuidad de las indagaciones. La emergencia sanitaria nos deja en el dilema de la continuidad de nuestra propuesta pero, a su vez, la convicción de ser respetuosos de lxs estudiantes y de la sobrecarga que demanda acomodarse a las propuestas pedagógicas a distancia, además de la angustia y la incertidumbre del escenario regional y mundial.

## BIBLIOGRAFÍA

Acosta, Marina I.; Szychowski, Andrés; Ibarra, María Inés (2018). "La confianza en la relación educativa y la promoción de permanencia en la Facultad de CJyS de la UNLP." En Memorias del Segundo Congreso Internacional de la Enseñanza del Derecho. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP.

Aizencang, N. (2004). "La psicología de Vygotsky y las prácticas educativas: algunos conceptos que constituyen y contribuyen." En Elichiry, N. E. (compiladora) Aprendizajes escolares, Desarrollos en psicología educacional. Buenos Aires, Manantial

Atela, Vicente (2016). Prólogo a PLANES DE ESTUDIO EN LA FACULTAD DE CIENCIAS JURÍDICAS Y SOCIALES: ABOGACIA-ESCRIBANÍA. CAMINO A LO NUEVO, publicación institucional de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata. En Trayectorias Universitarias | VOLUMEN 4 | N° 6 | 2018 | ISSN 2469-0090 <http://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias>.

Erausquin C., Barloqui D., Scabuzzo A. y Knudsen M. (2015). "Aprendizaje expansivo y significatividad de la experiencia. Perspectivas, funciones, contradicciones y cambio en y entre universidad y escuelas." 5° Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Psicología (UNLP), Ensenada. <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/321.pdf>

Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). Metodología de la Investigación (5ta. ed.). México: McGraw-Hill.

Ibarra, M. I., Szychowski, A. (2018) "Prácticas de aprendizaje y cultura universitaria." En RAMÍREZ, L. (ed) Introducción al Estudio de las Ciencias Sociales. La Plata, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP. Introducción al Estudio de las Ciencias Sociales / Coordinación general de Lautaro Martín Ramírez; editado por Lautaro Martín Ramírez. - 1a ed adaptada. - La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales.

Iotti, A. (2018). Entrevista a Isabelino Siede. Realidad social y construcción de conocimiento. Problemáticas y desafíos de la enseñanza de las Ciencias Sociales en la Universidad. En *Trayectorias Universitarias* | VOLUMEN 4 | N° 7 | 2018 | ISSN 2469-0090 <http://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias>.

Labarrere S., A.; Ilizástegui D., L; Vargas Alfaro, A.T. (2003). Formar psicólogos. Un enfoque desde la integración de tres concepciones. *SUMMA Psicológica*. UST. Vol. 1, N° 1.

Nicastro, S. (2018) Las trayectorias educativas: una cuestión institucional. En *Trayectorias Universitarias* | VOLUMEN 4 | N° 6 | 2018 | ISSN 2469-0090 <http://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias>.



Nicastro S. y Greco B. (2009). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario, Homo Sapiens Ediciones.

Perrenoud, P. (2004) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.

Rodrigo, M. J. y Correa, N. (1999) "Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo"; en: Pozo, J. I. y Monereo, C. *El aprendizaje estratégico*, Madrid. Santillana.

Rogoff, Bárbara (1997) "Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje". En Wert sch y otros. (Eds.) *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid. Fundación Infancia y Aprendizaje.

Sanjurjo, L. (2009) (coord.). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario, Homo Sapiens Ediciones.

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Barcelona, Paidós.

# Autorregulación para elevar el rendimiento académico

**Pollicina, Lilian<sup>1</sup>**

**Bustichi, Gabriela<sup>2</sup>**

**Varela, Julieta<sup>3</sup>**

**Durso, Graciela<sup>4</sup>**

**Tomaghelli, Emanuel<sup>5</sup>**

1 Facultad de Odontología. UNLP. Argentina. [pollicinalilian@gmail.com](mailto:pollicinalilian@gmail.com)

2 Facultad de Odontología. UNLP. Argentina. [gabirelabustichi@gmail.com](mailto:gabirelabustichi@gmail.com)

3 Facultad de Odontología. UNLP. Argentina. [juliv2008@hotmail.com](mailto:juliv2008@hotmail.com)

4 Facultad de Odontología. UNLP. Argentina. [gracieladurso@gmail.com](mailto:gracieladurso@gmail.com)

5 Facultad de Odontología. UNLP. Argentina. [emanueltomaghel@hotmail.com](mailto:emanueltomaghel@hotmail.com)

## RESUMEN

La autorregulación es una herramienta esencial en el proceso de aprendizaje ya que le permite al alumno impulsar el mismo y alcanzar una formación profesional acorde a las necesidades actuales. Cuando hablamos de autorregulación nos referimos al control que una persona realiza sobre sus pensamientos, acciones, emociones y motivaciones. La autorregulación comprende tres etapas, las etapas de planificación, ejecución y autorreflexión. La planificación involucra el análisis de la tarea y la automotivación por parte del alumno, la segunda etapa comprende la autoobservación y la última fase comprende el autojuicio y la autoreacción. Un alumno autorregulado es un sujeto activo del aprendizaje, capaz de asumir y formular metas y desarrollar una mirada crítica sobre sus actos. Este trabajo está inserto en el marco del proyecto de investigación "Aunar y potenciar conocimientos, dispositivos tecnológicos y articular con la evaluación para elevar el rendimiento académico en la asignatura Bioquímica Estomatológica. Aquí abordamos las estrategias de autorregulación de los alumnos que cursaron la asignatura Bioquímica Estomatológica II, en el segundo año de la carrera de Odontología, correspondiente al año 2019. Para la ejecución del mismo, utilizamos como instrumento de evaluación un cuestionario de autorregulación del aprendizaje. El mismo consta de varios ítems que contienen frases, que el alumno deberá responder en función de cuán en acuerdo o desacuerdo esté. Con el propósito de elevar el rendimiento académico



de los estudiantes que cursan Bioquímica Estomatológica se implementó esta estrategia para estimular el aprendizaje autónomo y obtener mejores resultados. El objetivo de este estudio fue identificar las estrategias de autorregulación desarrolladas por los alumnos de Bioquímica Estomatológica II en el año 2019. Se implementó una metodología descriptiva, la misma se aplicó a una población de 344 alumnos que cursaron la asignatura, en el

Segundo cuatrimestre del 2019, los mismos, pertenecían a 16 comisiones de 20 a 22 alumnos cada una. Para su ejecución se utilizó un cuestionario de 14 ítems, cuyos resultados se midieron en la escala de LIKERT con valores del 1 al 7 donde el 1 corresponde a nada verdadero y el 7 a totalmente verdadero. Los docentes involucrados en esta investigación implementaron estrategias de enseñanza tales como mapas conceptuales, cuadros sinópticos y ejercitaciones que colocan al alumno en situaciones problemáticas para resolver. Los resultados obtenidos reflejaron el grado de autorregulación de los 344 alumnos participantes.

El mayor valor de alumnos que estuvieron en desacuerdo fue de 98 sobre el total, aquellos alumnos que estuvieron parcialmente en acuerdo con la propuesta el valor mayor fue de 273 alumnos y finalmente la cantidad de alumnos totalmente de acuerdo alcanzó el valor de 206. Así se llegó a la conclusión que los alumnos que utilizaron las estrategias de autorregulación tuvieron mayor predisposición al estudio, un mayor interés por aprender, mayor autonomía y una mirada crítica de su accionar. Todo esto redundó en su propio beneficio, ya que posibilitó elevar su rendimiento académico.

**PALABRAS CLAVE:** Autorregulación, -Estrategia-Rendimiento - Académico

## 1. INTRODUCCIÓN

La autorregulación es una herramienta esencial, en el proceso de aprendizaje ya que le permite al alumno impulsar su aprendizaje y alcanzar una formación profesional acorde a las necesidades actuales. Cuando hablamos de autorregulación nos referimos al control que una persona realiza sobre sus pensamientos, acciones, emociones y motivaciones.

El control de los pensamientos es considerado un proceso metacognitivo, es decir, que permite controlar la adquisición de nuevos saberes, el control de las acciones permitirá ejercer un dominio sobre la conducta y el de las emociones, también está relacionado al cumplimiento de los objetivos. Por último el control de la motivación consiste en auto motivarse para mantener, la concentración e interés.

La autorregulación comprende 3 fases o etapas, la etapa de planificación, la de ejecución y la de autorreflexión. La planificación involucra el análisis de la tarea y la automotivación por

parte del alumno, la segunda etapa comprende la autoobservación y el autocontrol y la última fase comprende el autojuicio y la autoreacción.

Un estudiante autorregulado es un sujeto activo en el aprendizaje, capaz de asumir o formular metas, proyectar su propio desenvolvimiento y desarrollar una mirada crítica, sobre sus actos.

El presente trabajo está inserto en el marco del proyecto de investigación **“Aunar y potenciar conocimientos, dispositivos tecnológicos y articular con la evaluación para elevar el rendimiento académico en la asignatura Bioquímica Estomatológica”**. Aquí abordamos las estrategias de autorregulación de los alumnos que cursaron la Asignatura Bioquímica Estomatológica II, en el primer año de la Carrera de Odontología en el año 2019. Para la ejecución del mismo, utilizamos como instrumento, de evaluación un cuestionario de autorregulación del aprendizaje. El mismo, consta de varios ítems o que contienen frases, que el alumno deberá responder en función de cuán de acuerdo o desacuerdo esté. Esta herramienta evalúa el grado de Autorregulación en dos escalas, una interna, dada por el logro de un aprendizaje independiente de los alumnos, y por otro lado una externa, el control de su conducta.

Con el propósito de elevar el rendimiento académico de los alumnos que cursan Bioquímica Estomatológica se implementó esta estrategia para estimular el aprendizaje autónomo y obtener mejores resultados.

## **2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA / DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN**

La experiencia fue llevada a cabo en el contexto de la asignatura Bioquímica Estomatológica de la carrera de Odontología de la UNLP; la misma dicta 2 cursos básicos obligatorios Bioquímica Estomatológica I y II, correspondientes al primer y segundo año de la carrera respectivamente. El trabajo que estamos describiendo se ejecutó en el curso de Bioquímica II, es decir, con alumnos de segundo año de la misma. El objetivo general de la investigación fue: Identificar las estrategias de autorregulación del aprendizaje desarrolladas por los alumnos de Bioquímica Estomatológica II en el año 2019. Los objetivos específicos fueron: evaluar las estrategias más frecuentes de los alumnos y establecer la correlación existente entre autorregulación y rendimiento académico.

En el presente trabajo se implementó una metodología descriptiva, el mismo procuró identificar las estrategias de autorregulación, en una población de 344 alumnos, pertenecientes a 16 comisiones de la asignatura, con 20 a 22 alumnos en cada comisión, que cursaron la

Asignatura Bioquímica Estomatológica II, en el segundo cuatrimestre del año lectivo 2019 de la Facultad de Odontología de la UNLP.

Para su ejecución, se utilizó un modelo de Cuestionario de Autorregulación del aprendizaje, que consta de 14 ítems, en los cuales los alumnos que cursaban la asignatura debían responder que tan verdadero o falso eran los enunciados, de acuerdo a una escala de LIKERT que tenía valores del 1 al 7, el 1 correspondía a nada verdadero y el 7 a totalmente verdadero.

Este cuestionario evaluó la autorregulación del aprendizaje teniendo en cuenta dos escalas, una de ellas era la autonomía, esto implicaba que el grado de la actividad a aprender es importante para esa persona y la otra escala valoraba el control de la conducta a partir de lo que el profesor exige del alumno. El cuestionario fue distribuido a los 344 alumnos de las 16 comisiones de la asignatura Bioquímica Estomatológica II.

Los docentes involucrados en la presente investigación, implementaron las siguientes estrategias de enseñanza tales como: mapas conceptuales, cuadros sinópticos y ejercitaciones que colocan al alumno en la situación de resolver situaciones problemáticas.

#### ANEXO 1 CUESTIONARIO DE AUTORREGULACION DE APRENDIZAJE

1	2	3	4	5	6	7
Nada verdadero Para mí		De alguna manera verdadero Totalmente				Totalmente verdadero para mí

1-Yo participo activamente en las clases porque siento que es una buena manera de mejorar mis habilidades y la comprensión de los contenidos los cursos	1 2 3 4 5 6 7
2-Yo participo activamente en las clases porque otros pensarían mal de mí si no lo hiciera.	1 2 3 4 5 6 7
3-Yo participo activamente en las clases porque una comprensión profunda de mis clases es importante para mi crecimiento intelectual.	1 2 3 4 5 6 7
4-Yo participo activamente en las clases de mi carrera porque me sentiría mal conmigo mismo si es que no lo hago.	1 2 3 4 5 6 7
5-Yo sigo las sugerencias de mis profesores porque yo obtendré una buena nota.	1 2 3 4 5 6 7
6-Yo sigo las sugerencias de mis profesores porque pienso que me ayudarán a lograr un mejor aprendizaje.	1 2 3 4 5 6 7
7- Yo sigo las sugerencias de mis profesores porque quiero que otros piensen que soy bueno.	1 2 3 4 5 6 7
8- Yo sigo las sugerencias de mis profesores porque es más fácil hacer lo que me dicen que pensar acerca de eso.	1 2 3 4 5 6 7
9- Yo sigo las sugerencias de mis profesores porque es importante para mí aprender lo mejor que pueda.	1 2 3 4 5 6 7

10- Yo sigo las sugerencias de mis profesores porque probablemente me sentiría culpable si no lo hago.	1 2 3 4 5 6 7
11- La razón por la que continuaré ampliando mis conocimientos es porque es interesante aprender más.	1 2 3 4 5 6 7
12-La razón por la que continuaré ampliando mis conocimientos es porque es un reto comprender realmente lo que hacemos en los cursos	1 2 3 4 5 6 7
13- La razón por la que continuaré ampliando mis conocimientos es porque las buenas notas en los cursos se verían muy bien en mi consolidado de notas.	1 2 3 4 5 6 7
14-La razón por la que continuaré ampliando mis conocimientos es porque quiero que otros vean que soy inteligente.	1 2 3 4 5 6 7

Los resultados obtenidos reflejaron el grado de autorregulación del aprendizaje de los alumnos que participaron de la investigación. Del total de alumnos del universo a estudiar (344) fueron identificados los siguientes valores luego del análisis de las respuestas a las afirmaciones del Cuestionario y utilizando la escala de LIKERT. A continuación en el siguiente cuadro se detallan dichos valores (Anexo 2).

Nº de Respuesta	<i>Nada verdadero Para mi</i>		De alguna manera verdadero				Verdadero
	1	2	3	4	5	6	
1	41	28	50	15	82	55	73
2	45	21	62	24	75	49	68
3	56	42	13	21	80	37	95
4	24	11	18	26	76	88	101
5	4	13	5	50	61	103	108
6	7	8	12	28	45	106	138
7	12	16	20	66	52	84	94
8	36	25	38	43	77	45	80
9	5	9	11	33	10	120	156
10	0	15	88	93	40	52	56
11	3	2	11	22	28	72	206
12	1	6	0	36	25	159	117
13	2	1	20	10	85	89	137
14	0	0	53	50	116	49	76

A partir de los valores obtenidos de las respuestas de los estudiantes, según la escala de LIKERT, obtuvimos los siguientes resultados que detallamos a continuación con gráficos de Excel, que demuestran la cantidad de alumnos que estuvieron totalmente de acuerdo, aquellos que estuvieron parcialmente de acuerdo y los que estuvieron en desacuerdo.

En el gráfico superior se muestran los resultados del TEST DE LICKERT, en función a las respuestas obtenidas y en las cuales los estudiantes no están de acuerdo con las afirmaciones. Estos valores aparecen reflejados en las tablas.

En este gráfico se observan los resultados de los que están parcialmente de acuerdo a las afirmaciones.

En el siguiente gráfico se reflejan los datos obtenidos en función de aquellos que están en total acuerdo con las afirmaciones, es decir se las considera verdaderas.

### 3. CONCLUSIONES

Se llegó a la conclusión que aquellos alumnos de Bioquímica Estomatológica II, que utilizaron estrategias de autorregulación del aprendizaje, a través del control del pensamiento, la reflexión acerca de su propio proceso de aprendizaje, que analizaron las tareas que debían ejecutar, estuvieron motivados y establecieron sus metas y objetivos, tuvieron una mayor predisposición al estudio, un mayor interés por aprender, mayor autonomía y una mirada autocrítica en sus acciones. Todo lo anteriormente mencionado redundó en su propio beneficio, ya que sirvió para elevar el rendimiento académico, es decir, el mismo fue mayor, es decir que obtuvieron mejores calificaciones, en aquellos casos que estuvieron muy de acuerdo o parcialmente de acuerdo con las consignas establecidas.

### BIBLIOGRAFÍA

Benito, A; Cruz, A. (2005). Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. Madrid. Ed. Narcea

Gaeta González, M, L. (2006). *Estrategias de autorregulación del aprendizaje: Contribución de la orientación de meta y la estructura de meta en el aula.*

<http://www.aufop.com//aufop/home/>

Núñez, J.C; Solano, P; Gonzalez-Pienda, J, A y Pedro, R. (2006). *El aprendizaje autorregulado como medio y meta de la educación.* Papeles del psicólogo. Rev. Vol27 (3) pp139-146

<http://www.cop.es/papeles>

Zimmerman, B; Kitsantas, A & Campillo, (2005). *Evaluación de la autoeficacia regulatoria: Una perspectiva social cognitiva.* Revista Evaluar, 5, 1,1-21.

Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revaluar/article/view/537/477>

## ¿De qué va el egreso en la Facultad de Ciencias

# Agrarias y Forestales (UNLP)?

## Reflexiones, aportes y perspectivas a futuro en lo que hace a la graduación para la comunidad universitaria.

**Perea, Esteban Andrés<sup>1</sup>**

**Tacaliti, María Silvia<sup>2</sup>**

1 Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales, UNLP, Argentina, [esteban.perea@agro.unlp.edu.ar](mailto:esteban.perea@agro.unlp.edu.ar)

2 Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales, UNLP, Argentina. [maria.tacaliti@agro.unlp.edu.ar](mailto:maria.tacaliti@agro.unlp.edu.ar)

### RESUMEN

A nivel global se observa un aumento en el acceso de estudiantes a la educación universitaria en el mundo; sin embargo, este número no guarda relación lineal con un aumento en la tasa de egreso (Education at a Glance, 2010). La Universidad Nacional de La Plata (UNLP) no escapa a la tendencia global. El año 2019, contó con una población de 112.849 estudiantes, 5.856 egresados y más de 33.000 inscriptos en 2020 (UNLP, 2020). En 2011, 12.000 estudiantes adeudaban al menos tres (3) materias. En el año 2014, en la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales (FCAyF-UNLP), eran 360 estudiantes los que contaban con al menos el 80% de las materias obligatorias aprobadas. En el marco de política de promoción del egreso, desde el año 2012, la FCAyF adhiere a distintos programas de mejoras de rendimiento académicos. El Programa vigente es el PRAE (UNLP, 2019). Aquellas actividades contempladas estrictamente al tramo del egreso, tienen como objetivo asistir y orientar a los estudiantes que atraviesan el tramo final de carrera a través de la designación de tutores de egreso. Desde la experiencia de trabajo de estos últimos se percibe al egreso como una instancia de múltiples dimensiones, principalmente sujeto a un proceso de cierre, donde no sólo es necesario trabajar sobre los requisitos obligatorios para la graduación, sino que también es necesario abordarlos desde un marco de la finalización de una etapa vivencial, de carácter personalísimo, cuya maduración responde a las particularidades de cada estudiante. Se cree que la institución tiene el desafío de reconocerlo como tal y formular ante ello estrategias de mejora adecuadas acorde a la dimensión del problema, que respondan desde distintos fundamentos para viabilizar el egreso de la unidad académica.

**PALABRAS CLAVE:** egreso, tutores, proceso de cierre.



## 1. INTRODUCCIÓN

A nivel global se observa un aumento en el acceso de estudiantes a la educación universitaria; sin embargo, este número no guarda relación lineal con un aumento en la tasa de egreso. Según un estudio de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico - (OCDE Education at a Glance, 2010) en promedio un 30 % del total de los alumnos que ingresan en universidades de países como por ejemplo Suecia, Nueva Zelanda, USA no consiguen graduarse. Dicho estudio ubica en los extremos a Suecia y a Japón, con un 49 % y un 7% de no graduación respectivamente. Una serie de condicionantes sociales, raciales y económicos, entre otros, explica lo que hace que las universidades manifiesten una suerte de inclusión excluyente (Ezcurra, 2011). En definitiva, la importancia no sólo radica en asignar los esfuerzos de la institución en el ingreso sino también en el recorrido medio y el egreso.

La Universidad Nacional de La Plata (UNLP) no escapa la tendencia global señalada. El año 2019 contó con una población de 112.849 estudiantes y 5.856 egresados, a los cuales se incorporaron más de 33.000 estudiantes inscriptos en el año 2020. Ofrece 115 carreras de grado repartidas en 17 Unidades Académicas, con una duración promedio real de 8,37 años (UNLP, 2020).

En el marco de una decisión de política de promoción del egreso, en el año 2011 la UNLP realizó un relevamiento del número de estudiantes que adeudaban al menos tres (3) materias, cifra que ascendió a más de 12.000 en toda la Universidad. En el año 2014, la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales (FCAyF-UNLP) en particular, contaba con una población de 360 estudiantes con al menos el 80% de las materias obligatorias aprobadas, es decir, que sólo adeudaban cinco (5) materias, incluyendo el Trabajo Final de Carrera como una de ellas. Cabe recordar que los requisitos obligatorios para egresar en los planes de estudios vigentes (AR-CU-SUR 2016, CESPI 2014), además de las materias obligatorias y el Trabajo Final de carrera (incluido desde el año 1999; LES 1995), incluyen la acreditación de las actividades optativas y la aprobación de una Prueba de Suficiencia en idioma Inglés. La duración de carrera de la Unidad Académica es en promedio de 11 años (UNLP, 2020) aunque el plan de estudios está diseñado para una duración de 5 años.

Desde el año 2012, la FCAyF (UNLP) adhiere a distintos programas de mejoras de rendimiento académicos, coordinados por la Secretaría de Asuntos Académicos. Aquellas actividades contempladas estrictamente para el tramo del egreso, tienen como objetivo asistir y orientar a los estudiantes que atraviesan el tramo final de carrera a través de la designación de tutores de egreso, en tanto dispositivo que materializa la mediación entre el estudiante avanzado y el egreso de la institución. Estos programas han sido principalmente el Programa de Promoción del Egreso (Dirección de Estrategias de Egreso, Secretaría de Asuntos

Académicos, UNLP), Tutoría Forestal de fin de carrera, dependiente del PROMFORZ (Ministerio de Educación de la Nación), Proyecto de Mejora de Indicadores Académicos (PEFI, Ministerio de Educación de la Nación) y desde el año 2018 la experiencia acumulada ha sido unificada en el Programa de Rendimiento académico y egreso (PRAE), vigente en la actualidad. Por cuanto el egreso, en tanto instancia final de la formación académica que repercute en indicadores claves como son tasa de egresados y duración de carrera, merece su estudio en profundidad, con el propósito de vislumbrar las razones que puedan explicar el retraso en la obtención del título de grado, aplicable a otras instancias superiores como los estudios de posgrado.

Desde la experiencia de trabajo de los tutores que acompañan el tramo del egreso, se percibe a la instancia final de carrera como un proceso de cierre, donde no sólo es necesario trabajar sobre los requisitos obligatorios para la graduación, sino que también es necesario abordarlos desde un marco de finalización de una etapa vivencial, que es de carácter personalísimo, cuya maduración responde a las particularidades de cada estudiante. Creemos que la institución tiene el desafío de reconocer y formular ante ello estrategias de mejora adecuadas acorde a la dimensión del problema, que respondan desde una fundamentación pedagógica, ética y política, en tanto capacidad de tratar de manera justa y equitativa a personas singulares y diversas, y con ello viabilizar el egreso de la unidad académica (Camilioni, 1998; Celman, 1998).

## 2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

### Particularidades y escenario del trabajo de los tutores

**De la selección de la población que integra el programa de tutorías.** Los tutores que participan en el Programa PRAE, al igual que sus antecesores, llevan adelante funciones de acompañamiento, guía y orientación. La primera de ellas consiste en establecer contacto con aquellos estudiantes que cumplen con ciertos requisitos específicos del plan de estudios según el cual cursaron la carrera, siendo en todos los casos el requisito primero tener el 80% de la carrera aprobada. No resulta sencillo ese primer contacto entre tutores y estudiantes. En algunos casos la información asentada en las bases de datos, como teléfono y correo electrónico, se encuentra desactualizada. Una tarea de búsqueda minuciosa a través de conocidos, familiares, ex compañeros, etc., se desarrolla previamente a dar contacto. En casi la totalidad de los casos este primer acercamiento es bien recibido, lo que se traduce en expresiones del tipo: “siempre tengo pendiente recibirme”, “finalizar la carrera significaría sacarme una mochila muy pesada”, “hace rato que pensaba en acercarme a la Facultad, pero no sabía cómo hacerlo”. No obstante,



no se logra contactar a todos los estudiantes en condiciones de sumarse al programa y, aún contactados, este primer acercamiento no siempre prospera. Lograr el espacio de estudio entre las demás ocupaciones de la vida adulta no resulta sencillo y es percibido como uno de los principales obstáculos para la concreción del objetivo final (PRAE, 2019).

La población de estudiantes se divide en dos grupos según el plan de estudios en el que se encuentran inscriptos. Para quienes pertenecen a planes 6 o anteriores, la limitante para recibirse está dada exclusivamente por el número de finales adeudados. En cambio, si se trata de los planes 7 u 8i se agrega la necesidad de sumar 24 créditos en actividades optativas y de aprobar un Trabajo Final de Carrera (TFC). En consecuencia, la labor de los tutores tiene como objetivo guiar a cada estudiante según los requisitos específicos que deba cumplimentar y es, por lo tanto, muy variada y a la vez personal la tarea con cada estudiante. A su vez, desde noviembre de 2018 se suma la disposición de caducidad de planes anteriores al vigente en ambas carreras, que según de qué población se trate, limita las posibilidades de acreditación de los requisitos adeudados en distintas instancias del año 2020, y por lo tanto exige una mayor capacidad de gestión para organizar las acciones de viabilización del egreso.

Dentro de otras restricciones que se vuelven significativas vinculadas al egreso es la dificultad operativa de abordar el Trabajo Final en sí mismo, su reconocimiento como requisito institucional de egreso, cambios de expectativas del estudiante durante el transcurso de la carrera, inserción laboral temprana, precariedad e informalidad del ejercicio profesional y restricciones por otras responsabilidades.

**De la dimensión emocional.** De la experiencia acumulada desde 2012, se llega al desarrollo y conclusión de que es necesario abordar el trabajo del egreso desde una perspectiva que trascienda los requisitos obligatorios para la graduación. Esto significa que es necesario abordarlos dentro del marco de hipótesis de trabajo en tanto observar que el egreso, además de ser un requisito institucional, representa también el tránsito del fin de una etapa vivencial por parte del estudiante; cuyo proceso de maduración y tramitación es de carácter personalísimo y responde a las particularidades de cada sujeto. El reconocimiento de esta componente psíquico-emocional en juego es de peso relevante, ya que ahí pueden estar operando elementos inconscientes y la institución no puede intervenir más allá de su reconocimiento como tal y sugerir la asistencia de un profesional de la materia para complementar el trabajo y formular con ello estrategias adecuadas que respondan a la orientación, respeto, mediación y comunicación, que hagan del egreso algo viable, lejos de las posturas del abandono ni de prepotencia. En conclusión, los procesos de egreso son duros y prolongados.

En lo que a componente psíquico-emocional se refiere, Jorge Luis Borges (1989), afirma

que "(...) *Nuestro destino (...) no es espantoso por irreal, es espantoso porque es irreversible y de hierro (...)*." Material duro, inexorable y cruel (Borges, 2001). Frente a la muerte, como al egreso, el individuo requiere una preparación espiritual previa para reconocer gradualmente lo inevitable, desde la fase de negación, pasando por la ira y la tristeza, hasta llegar al punto aceptación del nuevo estado de situación (Kübler-Ross, 1993). Puede suceder que en el individuo persistan heridas abiertas en el alma que hayan sucedido con anterioridad en su historia personal, que no sean visibles por él mismo y que puedan operar inconscientemente en contra del objetivo de tramitación del cierre de carrera (Freud, 1993). Se hace interesante el abordaje que hace Simonetti (1996) en lo que respecta a ese proceso de finalización, que tiene múltiples dimensiones y que muchas veces requieren contención profesional, en cuanto que vincula el cierre como momento temporal a la teoría gestáltica "(...) *acerca de la necesidad, para la salud, de que no queden, en las personas o en los procesos grupales, gestalts, estructuras abiertas que, por no haber logrado llegar a un cierre de algún tipo, operan como obstáculos para la apertura de otros procesos similares. Cada cierre de reunión, de año, de carrera, es una oportunidad para 'ensayar el cierre de la vida', con sus tareas específicas de despedida, panorama, transmisión de experiencia, etc.*" Esto en el marco de espectros normales de individuos, ratificando que es apenas una incursión sobre áreas de las ciencias de la salud mental, que dista mucho del ámbito de formación original de los tutores y que, de detectarse, es menester abordar el tema con un profesional de la materia como complemento del trabajo. Por todo lo expuesto, al abordar el egreso, se lleva implícito el tratamiento filosófico e inestructurado del asunto.

**Del aspecto formativo de los tutores.** La UNLP cuenta con el programa Prejubi (UNLP, 2020) destinado a todos aquellos docentes, no docentes y autoridades que comienzan a pensar en retirarse de la actividad en la institución, iniciando el trámite de la jubilación... ¿Qué sucede con el retiro de los estudiantes hacia una nueva etapa profesional? Por otro lado, en la edición número 105 de la Palabra Universitaria (PRAE, 2019), en la cual se asume el desafío del egreso, si bien se habla de toda la instrumentación de política de promoción del egreso, en ningún momento se hace un abordaje de la naturaleza del problema Cabe preguntarse si los tutores del egreso en la FCAyF habrán acertado en la formulación de la misma y, por lo tanto, en la instrumentación de la hipótesis de trabajo en tanto egreso como instancia operativa de cierre de carrera.

A razón de que el egreso es una responsabilidad institucional, que tiene por desafío el de reconocer y formular ante ello estrategias de mejora adecuadas acorde a la dimensión del problema, coherentes con fundamentos pedagógicos, éticos y po-



líticos, es necesario consolidar y fortalecer los grupos de trabajo estables, como los vigentes en el PRAE, que garanticen ciertas condiciones de confianza y seguridad que requiere el abordaje y planificación del egreso.

Se desconoce el tratamiento que el programa Prejubi hace acerca de la instancia jubilatoria de los docentes de la UNLP, así como tampoco se cuenta con información de cómo se llevan adelante las tutorías de egreso en el resto de las unidades académicas. Sin embargo, se intuye probable que versen sobre los mismos aspectos del problema y horizontes, en cuanto a la tarea de cómo enfrentar la incertidumbre de la situación futura, la dimensión emocional y el transcurrir de la experiencia vivencial frente al nuevo momento de los individuos alcanzados por la situación de cambio.

Si bien es fundamental reivindicar la importancia de la formación previa, en nuestro caso el de las ciencias agrarias y forestales, también es fundamental destacar que carecemos de la formación, en principio humanista, que las múltiples dimensiones del problema del egreso requiere. Se torna imprescindible la incursión en otras disciplinas que permitan formar un agente de egreso, equivalente a un agente de extensión tal vez, en tanto promotor de educación no formal y territorialización del conocimiento, que se acerque a una plataforma de polivalencias, con la capacidad de generar condiciones de confianza y seguridad para poder materializar el egreso de la población estudiantil avanzada (Sánchez de Puerta, 1996). Por otro lado, sería importante fortalecer las instancias de coordinación institucional en la propia unidad académica de la FCAyF y luego con el resto de las facultades que conforman la UNLP en los distintos estamentos, con el objetivo de acordar criterios y avalar las instancias de trabajo.

### **Resultados de los diversos programas de Egreso en la FCAyF de la UNLP**

Cabe destacar que la tarea de los tutores abocados al tramo final de las carreras dictadas en la FCAyF, a través de los años, ha redundado en un aumento notable de la tasa de egresados de dicha institución (Figura 1). Si bien un desarrollo pormenorizado de esta tendencia excede los objetivos de este trabajo y, además, son abordados en otra presentación a realizarse durante las Jornadas, se destaca que un incremento en la tasa de egreso podría ser tomado como evidencia de que el esfuerzo invertido por parte de los propios estudiantes, de los tutores y de la institución en su totalidad, se corresponde con una adecuada formulación de la naturaleza del problema del egreso.

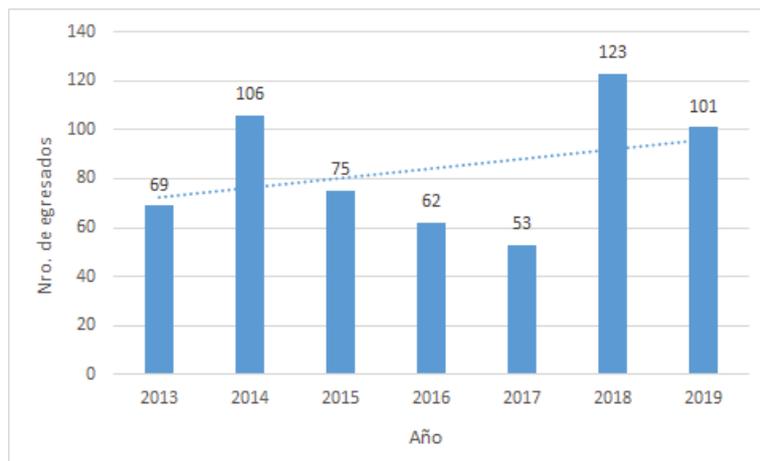


Figura 1. Evolución del número de egresados a través de los años en la FCAyF (UNLP)

Por último, hacer mención a que el grupo de tutores abocados al egreso de la FCAyF de la UNLP está conformado por los y las Ingenieros/as Agrónomos/as Eliana Abrahamovich, Valeria Cataldi, Daniel Ferro, Sebastián Garita, Alejandro Moreno Kiernan, Federico Martín Pintos, Matías Schierenbeck, María Silvia Tacaliti, Érica Tocho y Soledad Zuluaga y por el Ingeniero Forestal Esteban Perea y la Ingeniera Forestal Sabrina Rodríguez.

### 3. CONCLUSIONES

Se considera adecuada la formulación de la naturaleza egreso como una instancia operativa de cierre de carrera, así como una innovación en vías de promover la mejora de los indicadores de rendimiento académico en la Unidad Académica de la UNLP.

Se hace menester fortalecer la institucionalidad en el abordaje del egreso, en tanto características propias de ser procesos arduos y prolongados, propicios para la generación de confianza.

Sería importante reforzar las instancias de coordinación institucional, tanto en la propia unidad académica de la FCAyF como en los distintos estamentos de la UNLP en su conjunto, para acordar criterios y avalar las instancias de trabajo.

### BIBLIOGRAFÍA

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

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2010). Education at a Glance 2010. OECD Indicators. París.

PEFI. (2017). Informe Final Programa Egreso 2015-2017. FCAyF. UNLP.

PRAE. (2019). La palabra universitaria. 105. Junio 2019. UNLP. ISSN 1851-4618.

Sánchez de Puerta, F. (1996). Extensión agraria y desarrollo rural. Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación. Madrid, España.

Simonetti, A. (1996) ¿Qué es el grupo operativo? Segunda parte. Ed. El día que me quieras. Colección pensar sintiendo, Nro. 18. Pp: 33 - 61.

UNLP (2020). Estadísticas. Sitio web oficial (<https://unlp.edu.ar/indicadores/la-unlp-en-numeros-17580>). Último acceso: abril de 2020.

# Egreso y graduación universitaria: estrategias de articulación curricular e institucional

**Sidun, Ayelen<sup>1</sup>**

**Viñas, Rossana<sup>2</sup>**

**Cammertoni, Marisol<sup>3</sup>**

1 Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP, Argentina, ayelensidun@gmail.com

2 Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP, Argentina, rovinas06@gmail.com

3 Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP, Argentina, mcammertoni@gmail.com

## RESUMEN

El presente trabajo relata la experiencia de articulación entre un espacio curricular -Seminario Permanente de Tesis de la Licenciatura en Comunicación Social de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social- y un espacio institucional -Dirección de Grado de la Secretaría Académica de la mencionada unidad académica- con el objetivo de propiciar instancias inclusivas de egreso y graduación de lxs estudiantes, como política institucional y académica.

En este sentido, se trabaja desde una matriz educativa inclusiva que acompaña las trayectorias educativas de lxs estudiantes, siendo garante del derecho a la educación como derecho humano en la universidad pública argentina.

**PALABRAS CLAVE:** UNIVERSIDAD - EGRESO - TRAYECTORIAS - POLÍTICAS ACADÉMICAS E INSTITUCIONALES

## 1. INTRODUCCIÓN

Las políticas educativas vinculadas al acceso y al ingreso a los estudios universitarios han sido una preocupación y una ocupación en a lo largo del tiempo en la Argentina. Si realizamos un recorrido por la historia de la universidad en nuestro país, han sido tema de debate a lo largo de los años.

La Reforma Universitaria de 1918 proclamó la renovación de planes de estudio, y metodologías, y posibilitó la apertura de la universidad a una mayor cantidad de estudiantes, a los



que les permitió su participación en el cogobierno junto a graduados y docentes. Este primer mayor acceso a los estudios superiores de las clases medias trajo, por supuesto, enormes diferencias con los miembros de la elite. Sin embargo, la lucha por el acceso e ingreso no terminaría y sería recién en 1949, con la Ley 29.337 de Gratuidad de la Enseñanza Universitaria, cuando se dio la oportunidad del acceso a todos los sectores sociales y finalmente, en 2015, con la reforma de la Ley de Educación Superior se estableció como “libre e irrestricto” el acceso a la universidad y se garantizó la gratuidad de la educación superior pública, como iniciativa del gobierno de Cristina Fernández de Kirchner.

Esa preocupación y ocupación creció en los años de los gobiernos de Néstor Kirchner y de Cristina Fernández de Kirchner dando lugar a decisiones políticas como la implementación de políticas públicas que hicieran real ese acceso e ingreso: becas Progresar, becas de transporte, Conectar Igualdad, entre otras.

Fue entonces, que las universidades recogieron el guante y en muchos casos -algunas con reticencia por su histórica vertiente conservadora y elitista- acompañaron esas decisiones con reformas de planes de estudio, reorganización de calendarios académicos, adecuación de regímenes de enseñanza, mayor cantidad de mesas de exámenes finales, entre otras.

Sin embargo, el posterior debate fue pensar en la permanencia y el egreso de lxs estudiantes que accedían... y en este sentido, la universidad pública ha sido blanco de críticas en relación a esta última cuestión: ¿cuántxs estudiantes egresan en relación a lxs que comienzan?, ¿existen políticas que contribuyan a ello?

... en el período 2003-2015, en la Argentina, la universidad pública creció no solo en matrícula, sino también en presupuesto e infraestructura. Asimismo, con la implementación de políticas públicas tendientes a la permanencia de los/las estudiantes, como por ejemplo, becas de transporte y becas de estudio y sistemas de tutorías, permitió que la tasa de estudiantes en el sistema público universitario se elevara al 3.5% (Slipczuk, 2016) y que la graduación universitaria aumentara más del 42% (Télam, 2017) (Viñas y Suárez Baldo, 2017).

En el gobierno de Mauricio Macri (2015-2019) la universidad pública fue blanco de la denotación, no sólo desde lo económico por el recorte de presupuesto y el ataque a la ciencia y a la tecnología, sino también desde lo discursivo. Desde el “¿Qué es esto de universidades por todos lados?, del por aquel entonces, presidente, Macri en noviembre de 2015 hasta el “Nadie que nace en la pobreza en la Argentina hoy llega a la universidad”, de la, en ese momento, gobernadora María Eugenia Vidal en mayo de 2018, sumado a los ataques mediáticos fundamentalmente de los diarios *Clarín* y *La Nación*, queda en evidencia que en la discursividad neoliberal la universidad no importa en el proyecto de país y se piensa desde la eficiencia, desde los resultados numéricos que se puedan obtener o no. No se piensa en quiénes acce-

den, en qué condiciones, cuáles son sus horizontes.

En este sentido, las condiciones de acceso y de ingreso dependen de políticas institucionales propias de cada universidad pero acompañadas de políticas de gobierno. Una vez que eso sucede, la permanencia estará dada por variables tales como la trayectoria en la currícula de estudios, las propias competencias de lxs estudiantes, lo económico, lo laboral, entre otros. Por último, en el egreso además de muchas de ellas, aparecerán “el cierre de una etapa”, los miedos y las representaciones acerca de la modalidad de finalización que tenga la carrera elegida.

Es en esta última etapa de la trayectoria por la universidad, que este trabajo hace hincapié dando cuenta de la experiencia desarrollada en la articulación de un espacio curricular en la carrera Licenciatura en Comunicación Social de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social (UNLP), como es el Seminario Permanente de Tesis, con un espacio institucional como es la Dirección de Grado, dependiente de la Secretaría Académica de la misma casa de estudios.

Tal como mencionamos, es el compromiso y la responsabilidad de la institución como entidad social y educativa del Estado acompañar los trayectos de lxs estudiantes propiciando procesos inclusivos y eso implica pensar estrategias que posibiliten desde lo académico y lo social, el acompañamiento en la finalización de la carrera. Y esta es una experiencia en relación a ello.

## **2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA**

### **Seminario Permanente de Tesis**

El Seminario Permanente de Tesis es una asignatura cuatrimestral de carácter optativo de la orientación Planificación Comunicacional y de la orientación Periodismo de la Licenciatura en Comunicación Social, ubicada dentro del Área Comunicacional del Plan de Estudio 1998. En el año 2014, se propuso un nuevo Plan de Estudios, implementado en 2017, que continúa con la propuesta planteada anteriormente.

El seminario, como espacio curricular, propone problematizar en conjunto con lxs estudiantes las principales perspectivas teóricas y metodológicas en la relación comunicación/cultura y los diferentes objetos de estudio, propiciando una actitud crítica frente a ellos para abordar la complejidad de los fenómenos de comunicación y sus posibles abordajes de análisis. Asimismo, se apunta a problematizar sus objetos de estudio en el contexto actual social y geográficamente situado.

Una de las tareas de esta construcción es la recuperación de los contenidos vistos en las diferentes materias recuperando, del recorrido y los saberes existentes en lxs estudiantes, sus potencialidades en el conocimiento ya trabajado.

Esta propuesta trabaja la idea de que lxs estudiantes rompan también las dificultades y te-

mores al pensar el egreso como una salida costosa y busca reconocer lo incorporado desde metodologías conocidas y construidas desde el campo de la comunicación atendiendo a un análisis y una producción crítica borrando la falsa separación entre teoría y práctica en el campo.

Desde ese lugar, se plantea una articulación constante con espacios de la Facultad para de esta manera, guiar los procesos de lxs estudiantes y que éstos puedan transitarlos en la búsqueda de referencias bibliográficas, materiales pertinentes, antecedentes para el estado del arte, referentes para sus trabajos de campo y entrevistas, entre otros.

## **Dirección de Grado**

La Dirección de Grado, dependiente de la Secretaría Académica, es un espacio institucional creado en el marco de la implementación del Plan 1998, a partir de la incorporación de la tesis como instancia de finalización de la carrera en la Licenciatura en Comunicación Social.

Tiene como tareas: asesorar a lxs estudiantes durante las diferentes etapas de la elaboración del TIF; realizar el seguimiento formal, tanto administrativo como académico, de la integridad del proceso; coordinar charlas, jornadas y talleres acerca de las instancias formales de la elaboración y presentación del TIF; asesorar sobre posibles directorxs de sus trabajos; trabajar en planes personalizados de finalización de carrera.

En esta misma línea, esta Dirección tiene un vínculo estrecho de trabajo con el Seminario Permanente de Tesis ya que el objetivo primordial, de ambos espacios, es acompañar a lxs estudiantes en el proceso de la realización del Trabajo Integrador Final. Para este propósito se piensan, año a año, metodologías y desarrollos conceptuales acordes para el acompañamiento en el proceso de la finalización de la carrera, atendiendo a las necesidades académicas de lxs estudiantes sin perder de vista la agenda político/social, académica y científica que dé respuestas a un mundo y a un contexto actuales desde la universidad pública.

Entre las metodologías que se llevan adelante, se realizan charlas -con quienes conforman parte de la Dirección de Grado- en las comisiones del Seminario para dialogar de manera directa con lxs estudiantes y tender puentes de la currícula hacia la institución y viceversa. De esta manera, lxs estudiantes pueden acceder a una mayor información de primera mano sobre la búsqueda de directorxs, trámites administrativos, búsqueda de materiales, información de las instancias que forman parte del proceso del plan de TIF a la entrega del TIF, el coloquio, entre otros.

Inicialmente, la Dirección de Grado trabajaba con lxs estudiantes de la Licenciatura en Comunicación Social (orientación Periodismo y orientación Planificación Comunicacional) y el Profesorado, planes 1989 y 1998; y en los últimos años, con el crecimiento de las carreras de nuestra institución, sumó la Tecnicatura Superior Universitaria en Periodismo Deportivo, en Comunicación Popular y en Comunicación Digital, con el objetivo de acompañar los procesos de cierre de materias finales y la realización de TIF para avanzar en la finalización de la carrera

y que, asimismo, las tecnicaturas puedan articular en la continuidad con la Licenciatura.

En el 2014, previo a diagramar un nuevo Plan de Estudios, se realizó una modificación en la estructura solicitada para la presentación de la Tesis cambiando su nominación a Trabajo Integrador Final (TIF) en donde estableció un máximo de cantidad de páginas a realizar y una distinción entre diferentes tipos de TIF abocados a la investigación, la producción y/o la reflexión de prácticas.

La estructuración de un modelo de TIF y su nueva nominación potenció la entrega los mismos por parte de lxs estudiantes y cambió el imaginario creado sobre la producción de una tesis en el grado que, muchas veces, correspondía a standares de trabajos más amplios. Permitió, también, acortar los tiempos de producción de lxs estudiantes y la brecha generada entre las últimas materias a rendir y el egreso.

En dicha revisión y en el trabajo sobre el egreso se advirtió que las últimas materias que adeudaban lxs estudiantes eran enunciadas como un escollo, hasta mayor que la llegada a la realización del TIF. Por eso, se realizó una indagación y una sistematización de cuáles eran, constatando que en muchos casos, había continuidades. A partir de ello, se profundizó la labor con esas cátedras revisando modalidades de evaluación y diagramando con ellas pero también con otras, modalidades especiales de finalización de carrera.

### **3. CONCLUSIONES**

#### **Reflexiones finales**

Los datos son claros en relación al ingreso a la universidad, un ingreso todavía restricto para muchos sectores por más que las posibilidades en nuestro país a los estudios superiores son de acceso público.

La realización de una carrera universitaria es un recorrido desconocido para muchxs y el egreso una incertidumbre en la proyección de posibilidades. Mirado así, el trabajo en la contención y la diagramación de políticas de retención, de permanencia y de egreso es una de las tareas fundamentales en las universidades públicas.

Sobre la base de sostener los parámetros establecidos en las currículas es necesario trabajar programas específicos de retención y egreso que sostengan trayectorias educativas y que no queden en la mera estadística. Poder trabajar en ello, implican decisiones político-académicas de cada institución de educación superior en particular y el acompañamiento real de lxs estudiantes y la labor coordinada con lxs docentes.

De la misma manera, es esencial un trabajo articulado entre los distintos espacios académicos e institucionales desde una perspectiva "militante", en la que lxs actorxs de la institución, lxs

docentes y los espacios curriculares recorran un camino consensuado de estrategias, metodologías y prácticas en la que posibiliten que la finalización de la carrera sea posible para todos.

“El pasaje de la condición de estudiante a la de graduado no es simple ni lineal” (Carli, 2012, p. 233). Por supuesto, cada trayectoria educativa es una individualidad pero esa individualidad transita en un colectivo que es la universidad. Los estudiantes tienen el derecho a la educación superior como derecho humano e inalienable. La universidad, como institución educativa con responsabilidad civil y social, tiene como tarea la de educar desde su *habitus* institucional y su *habitus* académico, erigiéndose en el factor clave que debe ejercer su responsabilidad como garante de ese derecho.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Carli, S. (2012). *El estudiante universitario*. Hacia una historia del presente de la educación pública. Buenos Aires, Argentina. Siglo Veintiuno Editores.

“La graduación universitaria argentina aumentó más del 42% entre 2003 y 2012” (28/5/2015), en *Telam*. Recuperado de <http://www.telam.com.ar/notas/201505/106737-la-graduacion-universitaria-argentina-aument-ms-del-42-por-ciento-entre-2003-y-2012.html>

Slipczuk, M. (20/10/2016). “CFK: “El 4,5% de la población argentina está en las universidades y 3,5% está en las universidades públicas y gratuitas”, en *Chequeado.com*. Recuperado de <http://chequeado.com/ultimas-noticias/cfk-el-45-de-la-poblacion-argentina-esta-en-las-universidades-y-35-estan-en-las-universidades-publicas-y-gratuitas/>

Viñas, R.; Suárez Baldo, C. (2017). “Graduación en comunicación: dispositivos y herramientas inclusivas para un campo disciplinar en las ciencias sociales”, en X JIDEEP - Jornadas de Investigación, Docencia, Extensión y Ejercicio Profesional. La Plata, Buenos Aires, Argentina: Facultad de Trabajo Social. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/63649>

# El acompañamiento de las trayectorias académicas estudiantiles: análisis de una experiencia en el marco de la cátedra de Didáctica de la FaHCE - UNLP

**Fernández Iriarte, María Ana<sup>1</sup>**

**Allusón, Juan Sebastián<sup>2</sup>**

**Marchese, Elisa<sup>3</sup>**

**Picco, Sofía<sup>4</sup>**

1 FaHCE - UNLP. Argentina. [marianafi2018@gmail.com](mailto:marianafi2018@gmail.com)

2 FaHCE - UNLP. Argentina. [jsallus@yahoo.com.ar](mailto:jsallus@yahoo.com.ar)

3 FaHCE - UNLP. Argentina. [elilaca@hotmail.com](mailto:elilaca@hotmail.com)

4 FaHCE - UNLP. Argentina. [sofia.picco.s@gmail.com](mailto:sofia.picco.s@gmail.com)

## RESUMEN

En el presente trabajo, pretendemos relatar y analizar la experiencia de acompañamiento de las trayectorias académicas de estudiantes que han cursado la materia Didáctica y que aún, por diversos motivos, adeudan la acreditación del examen final.

La materia en cuestión se encuentra en el segundo año del plan de estudios de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (FaHCE-UNLP en adelante).

La iniciativa consiste en diseñar e implementar una serie de estrategias tendientes a acompañar al grupo de estudiantes que se encuentra en esta situación para que puedan finalmente acreditar la asignatura y proseguir su recorrido académico. Es de destacar que Didáctica es una materia de los primeros años del plan y su aprobación es requisito para continuar con las asignaturas de los años siguientes.

Para ello, primeramente confeccionamos una nómina de las personas que cursaron la materia entre los años 2015 y 2019, para identificar si aprobaron la cursada y corroborar si ya promovieron el final de la materia. En dicha nómina, además contamos con información de contacto de estas personas para entablar una comunicación y a partir de allí generar diversos espacios de acompañamiento y orientación en donde los y las estudiantes puedan plantear



las necesidades, inquietudes y dificultades que se les presentan a la hora de prepararse para rendir el examen final de Didáctica. Es a través de este espacio desde donde se producen y canalizan las distintas acciones que desde la cátedra proponemos como estrategias de acompañamiento: comunicación por correo electrónico, inclusión de quienes deben rendir en los espacios virtuales de la materia, horarios de consulta específicos, confección de materiales que acompañen el estudio de los contenidos del programa, etc.

Esperamos que esta ponencia posibilite profundizar nuestra reflexión permanente como cátedra sobre las prácticas de enseñanza así como contribuir al mejoramiento de estrategias de acompañamiento de las trayectorias estudiantiles y de accesibilidad al derecho a la educación superior.

Según Lenz (2016) a pesar de que las instituciones universitarias identifican la retención y el egreso como cuestiones que merecen ser abordadas a partir de programas y proyectos de acompañamiento, podemos observar que son más frecuentes los dispositivos centrados en el momento del acceso a la Universidad y menos habituales las acciones que se extienden a lo largo de toda la trayectoria educativa de los y las estudiantes.

Por eso consideramos que esta experiencia, entendida como un dispositivo de permanencia y egreso, es de suma importancia en términos de democratización de la Universidad e inclusión educativa y contribuye a la ampliación real de la permanencia y la posibilidad del egreso para nuevos sectores poblacionales.

**PALABRAS CLAVE:** Enseñanza - Trayectorias Educativas - Estrategias de Acompañamiento

## 1. INTRODUCCIÓN

La materia Didáctica se encuentra en el segundo año del Plan de Estudio de las carreras del Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (FaHCE-UNLP en adelante). Como materia obligatoria es parte de la formación básica de ambas carreras. Desde la propuesta formativa de la cátedra procuramos ahondar en los aspectos teórico-conceptuales propios de esta disciplina que forma parte del campo pedagógico. Entendemos la “Didáctica como un campo disciplinar diverso conformado por teorías que se ocupan de estudiar la enseñanza” (programa 2020)<sup>1</sup> y que pretende la comprensión de esta práctica social compleja así como la intervención de manera más ajustada a la realidad de los ámbitos en donde se desarrolla el

1.- Programa Didáctica 2020. Departamento Ciencias de la Educación, FaHCE-UNLP. [http://www.fahce.unlp.edu.ar/Portal/academica/areas/educacion/catedras/catedra\\_c0005](http://www.fahce.unlp.edu.ar/Portal/academica/areas/educacion/catedras/catedra_c0005)

acto educativo. En este marco, lo contextual entendemos que se erige como un factor clave para la comprensión de los escenarios de la actuación docente.

La metodología de trabajo es un aspecto relevante y explicativo de esta experiencia. En ese sentido desde la cátedra proponemos y desarrollamos actividades que propician la puesta en práctica de una evaluación continua, permanente y formativa que incluye a quienes, de una manera u otra, participan de la cursada de la materia. A este respecto los intercambios y debates que promovemos en los distintos escenarios de intervención (clases teóricas, clases prácticas, reuniones al interior de la cátedra) se convierten en el necesario punto de encuentro desde donde construimos nuevos saberes que redundan en más y mejores prácticas de intervención. En consonancia con esta dinámica es que hemos asumido que el acompañamiento de las trayectorias estudiantiles es uno de los aspectos primordiales del trabajo de cátedra. Testimonios de esta labor son los diferentes espacios que históricamente han estado habilitados para tal fin: clases de consulta y tutorías presenciales, así como un correo electrónico de la cátedra que ponemos a disposición para que quienes cursan puedan comunicarse.

La experiencia que compartimos en esta oportunidad y que protagonizamos quienes escribimos esta ponencia como parte de nuestro proyecto de adscripción a la cátedra, constituye una nueva propuesta superadora de las instancias anteriores en tanto acompañamiento más cercano de las trayectorias académicas estudiantiles. Elaboramos un proyecto de adscripción que se está implementando a partir de febrero de 2020, para lograr un seguimiento de manera ajustada a las inquietudes y dificultades que presentan los y las estudiantes que han cursado la materia en el período 2015<sup>2</sup>-2019 y que desean rendir el examen final pero que por diversos motivos no lo han hecho aún, independientemente del aislamiento social preventivo y obligatorio que nos encontramos transitando como sociedad para ralentizar la circulación del COVID-19. Lo antedicho es indicativo de que nuestra mirada está atenta a las particularidades de las necesidades de los y las estudiantes y que son propias de cada trayectoria individual.

Siguiendo a Terigi (2010), entendemos que este acompañamiento es posible a partir del reconocimiento de las trayectorias educativas reales. Las trayectorias teóricas representan el recorrido académico esperado según la progresión lineal prevista por el Sistema Educativo o el Plan de Estudio de la carrera en este caso. Por su parte, las trayectorias educativas reales son expresiones de condiciones socioeducativas diversas que atraviesan la vida académica de quienes cursan hoy en la Universidad, jalonadas por tiempos diferentes, por situaciones laborales y familiares diversas que, desatendidas, pueden conducir a la discontinuidad, el ausentismo o al abandono de los estudios.

Entendemos que las estrategias singulares que podamos diseñar e implementar como cátedra para el acompañamiento real de las trayectorias estudiantiles, son las que integrarán

---

2.- La selección del año se corresponde con la fecha en que comenzamos a trabajar como equipo de cátedra.



y fortalecerán un conjunto más amplio de decisiones de política institucional tendientes a la real concreción del acceso, permanencia y egreso de cada estudiante en la educación superior universitaria.

## 2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

El relato de la siguiente experiencia es el de una actividad que llevamos adelante entre el equipo docente de la cátedra con la ayuda de dos personas adscriptas a la misma, específicamente a partir de febrero de 2020. Según la Resolución 653/08 sobre el Sistema de Adscripciones a la Docencia Universitaria en el ámbito de la UNLP “se promueve el acercamiento integral del alumno/a y/o graduado/a a la vida académica universitaria a partir de su inclusión en una cátedra específica y de su participación en las actividades y roles que esta actividad demanda, a fin de fortalecer su formación profesional” (Res. 653/08, art.1)<sup>3</sup>. En otros términos, las adscripciones fortalecen la idea de que la cátedra universitaria es un espacio de formación en múltiples sentidos, en este caso de colegas docentes que apuestan a una formación permanente y que intervienen en diferentes niveles del sistema educativo.

Desde que la cátedra tiene la actual constitución de la planta docente (año 2015), creamos una base de datos en donde fuimos recopilando y organizando la información de los y las estudiantes que cursaron la materia. Cabe mencionar que en promedio cursan entre 50 y 60 estudiantes por año. En esta base de datos fuimos consignando: año de cursada, dirección de correo electrónico, calificación obtenida al aprobar la cursada y si la materia se encuentra o no acreditada completamente.

Asimismo, el Régimen de Enseñanza y Promoción (REP en adelante)<sup>4</sup> de la FaHCE-UNLP indica en su artículo 8: “Las materias de la Facultad ofrecerán los siguientes sistemas de promoción: a) Promoción con examen final libre; b) Promoción con cursada regular y examen final; c) Promoción con cursada regular, descarga parcial de contenidos y examen final reducido; d) Promoción sin examen final.” En el caso de Didáctica, prevemos la evaluación y acreditación de la materia considerando las cuatro modalidades propuestas en el REP. Para ello en el programa de la asignatura, hemos especificado las condiciones de promoción en cada caso según corresponda y construimos materiales específicos para acompañar cada una de las instancias de evaluación.

La experiencia que nos ocupa consiste en la identificación, la comunicación y el acompañamiento de aquellas personas que ya han aprobado la cursada y que adeudan la acreditación del examen

3.– Reglamento de Adscripciones de la FaHCE-UNLP. Resolución 653/08 <http://www.fahce.unlp.edu.ar/normativa/reglamento-de-adscripciones-resolucion-653-2008>

4.– Régimen de Enseñanza y Promoción (REP - FaHCE, UNLP). <http://www.fahce.unlp.edu.ar/academica/descargables/regimen-de-ensenanza-y-promocion.pdf>

final para promover la materia. En el marco de esta experiencia de acompañamiento, pretendemos específicamente recuperar la formación como trayectoria, para lo cual “es necesario interrogarse por los hilos que permiten hilvanar las numerosas y diversas experiencias por las que el estudiante transita” (Nicastro y Greco, 2009, p.54). Se trata de tender puentes, de crear un espacio de acompañamiento que interviene mediando entre las condiciones reales y la posibilidad de un hacer “a medida” que es pensando colectivamente.

Las estrategias desplegadas a partir de la información de la base de datos se convirtieron en nuestros “puentes” para realizar los contactos con los y las estudiantes. La iniciativa, aunque es reciente, se encuentra en franco desarrollo.

En primer lugar, se debió solicitar al Departamento de Ciencias de la Educación un listado de correos electrónicos de estudiantes de quienes no teníamos registro o contábamos con direcciones erróneas, para poder iniciar la tarea de contacto. Paralelamente, realizamos una aproximación de carácter cuantitativo que nos reveló que si tomamos como universo a los y las estudiantes que han cursado la materia desde el 2015 hasta el ciclo lectivo 2019 inclusive, el 71,4% ya ha rendido su examen final. Cabe destacar que entre quienes no lo han rendido hay un 0,5% que nos informó que ha suspendido la carrera en forma temporal y un 1% que lo ha hecho definitivamente. Del porcentaje que resta, hay un 5,5% que cursó en 2016 y que a la brevedad perderá la regularidad de la cursada ya que la misma tiene una validez de 3 años y 3 meses según el REP. Es justamente en este último grupo donde estamos en este momento focalizando nuestra labor de acompañamiento en forma prioritaria.

Cabe mencionar que también estamos en comunicación con quienes necesitan o desean acreditar la materia en forma libre (modalidad a, artículo 8, del REP), entre quienes se encuentran personas que aprobaron la cursada de la materia en 2015 y se les venció sin antes rendir el examen final correspondiente. No obstante, a la brevedad nos dedicaremos a este grupo más especialmente para construir estrategias adecuadas a las singularidades de sus trayectorias académicas y a las necesidades que las atraviesan.

Adentrándonos en el detalle de las estrategias de acompañamiento, podemos decir que la secuencia de pasos que seguimos en la comunicación vía correo electrónico con los y las estudiantes que cursaron en 2016 y adeudan el examen final es la siguiente:

1° Momento: en el mes de febrero de 2020 realizamos el primer contacto vía correo electrónico con los y las estudiantes que cursaron la materia en el año 2016 y que adeudaban la acreditación del examen final. Les informamos que estaban en condiciones de presentarse a rendir de manera regular hasta el mes de mayo de 2020 inclusive y que, en caso de no rendir hasta esa mesa de exámenes, tenían la posibilidad de solicitar la reválida<sup>5</sup> de la asignatura contemplada en el REP. El proceso de pedido formal de la misma implica la presentación de una nota en el

5.- Cabe mencionar que estos plazos se han visto radicalmente modificados en el actual contexto de aislamiento social preventivo y obligatorio que estamos transitando para ralentizar la circulación del COVID-19.

Departamento de nuestra carrera, donde el o la estudiante indican el año de cursada, sus datos personales, datos de contacto y formulan el correspondiente pedido a la cátedra.

2º Momento: les preguntamos a los y las estudiantes que respondieron el primer mensaje, con qué programa preferían preparar su examen para rendir el final ya que según el REP pueden optar por el de su año de cursada o el que tiene vigencia actualmente, a saber, programa 2020. Les informamos allí también, que fueron matriculados en el aula virtual de la cátedra (Campus-FaHCE 2020) para que puedan acceder a los materiales.

3º Momento: enviamos en archivo adjunto por correo electrónico el programa seleccionado para rendir el examen, el documento que contiene los temas centrales del programa elegido y un archivo donde se explica la modalidad del examen final junto con los criterios de evaluación. En el texto del mensaje, explicamos brevemente la modalidad de examen final y nos ofrecemos para asesorar a quienes lo requieran.

4º Momento: realizamos un seguimiento permanente, mediante la comunicación por correo electrónico, de los avances en las lecturas y apropiación de los contenidos de quienes se encuentran en la instancia de preparar el examen. Para ello, les enviamos diversos materiales ya producidos en años anteriores así como otros nuevos que van surgiendo en este contexto obligado de virtualización de la enseñanza, entre ellos: guías de estudio, diapositivas de clase, actividades, videos explicativos, etc.

Como se puede ver precedentemente, dentro de lo que establece el REP, desde la cátedra desarrollamos este “hacer a medida” pensando a los y las estudiantes con sus particularidades, realidades sociales y laborales. En estos tiempos de confinamiento por la cuarentena que estamos llevando adelante como sociedad argentina para ralentizar la circulación del COVID-19, hemos enviado correos electrónicos a quienes cursaron la asignatura en el primer cuatrimestre del año 2016 y adeudan la acreditación del examen final como dijimos. Hemos obtenido muy buenas respuestas ya que estas nuevas condiciones de confinamiento significan para algunos y algunas tener otros tiempos disponibles para dedicar al estudio. Nos referimos específicamente a 10 estudiantes, entre quienes 4, es decir, el 40%, nos respondió positivamente.

Por último, en lo que respecta a la preparación del examen final, podemos decir que los y las estudiantes deben desarrollar una producción integradora de los contenidos de las cinco unidades que conforman el programa de Didáctica, para ello fundamentalmente deben realizar la lectura con el correspondiente análisis reflexivo de la bibliografía obligatoria. Existen diferentes alternativas para la realización de la producción integradora: cuadros, esquemas o mapas conceptuales, construcción de alguna maqueta, realización de dibujos, producciones digitales u otra opción que los y las estudiantes consideren adecuada para lograr articular, vincular e integrar los contenidos explicitados en el programa de la materia.

El examen final integrador es de carácter oral, individual y consiste en explicar las pautas

y criterios que fundamentan las decisiones que operaron en la realización de la producción integradora; así como el desarrollo conceptual de algún núcleo de esa producción y dar respuesta a las preguntas formuladas por las docentes que conformamos la cátedra acerca de los contenidos de la materia y especificados en el programa correspondiente para el examen.

Cuando los y las estudiantes han avanzado en la lectura de la bibliografía y han podido proyectar una idea de la producción integradora, acordamos horarios de consulta presenciales o virtuales (actualmente sólo se ofrece la segunda opción por obvios y conocidos motivos), para ofrecerles orientación en los avances de sus producciones, para que puedan despejar sus dudas e inquietudes, lo que redundará en nuevos y mejores aprendizajes.

Además hemos confeccionado una guía de contenidos denominada “Temas centrales”, hay una disponible por cada uno de los programas que se han ido implementando a lo largo de estos años, dirigida a los y las estudiantes con el propósito de que actúe como un instrumento de autoevaluación de sus propias producciones integradoras y de los propios saberes. La guía en cuestión consta de una serie de cuadros a dos columnas, uno por cada unidad. En la columna ubicada a la izquierda figuran los contenidos y objetivos mínimos y en la de la derecha se encuentra la bibliografía o los materiales desde los cuales abordar dichos contenidos así como una posible secuencia para realizar las lecturas (ver ejemplo en el Anexo 1). Es una guía de autoevaluación que posibilita a quienes tienen que rendir el final poder ir evaluando su proceso de estudio así como sus conocimientos antes de presentarse a la instancia evaluadora. Asimismo, esta guía constituye una herramienta valiosa en tanto explicita y democratiza los criterios de evaluación que desde la cátedra utilizamos para valorar los aprendizajes de quienes pretenden acreditar el final de la materia.

### 3. CONCLUSIONES

Tanto las formas de evaluar como la consideración acerca de lo que las trayectorias de los y las estudiantes significan hacia el interior de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, dan cuenta de los posicionamientos políticos, pedagógicos y didácticos en los que nos fundamentamos quienes enseñamos.

En ese sentido, y coincidiendo con Santos Guerra (1996), reconocemos que la evaluación tiene un componente sociológico que cumple una función de selección que, a manera de tamiz, facilita o impide el avance de los y las estudiantes en las posteriores etapas dentro del sistema educativo. Es a partir de esta idea que podemos dimensionar la trascendencia y el impacto que tienen las prácticas evaluativas en las trayectorias de quienes transitan por las aulas como estudiantes.

Si como plantean Nicastro y Greco (2009), las trayectorias educativas son caminos a recorrer



y a construir que agrupan a sujetos en situación de acompañamiento, en nuestro caso el escenario de las intervenciones docentes se amplía y se sitúa en nuevos territorios que plantean los procesos de enseñanza y de aprendizaje como una co-responsabilidad de quienes participamos de la cursada. Ya no es el examen final una responsabilidad privativa de los y las estudiantes, sino que proponemos y promovemos acciones que consideren cada trayectoria con sus particularidades, acompañando con sus posibilidades a cada estudiante que aún no rindió el final.

Subyace en la experiencia, una perspectiva que busca comprender las trayectorias de los y las estudiantes de manera situada para así poder generar más y mejores estrategias de acompañamiento que las dinamicen en aras de garantizar desde nuestro lugar el derecho a la educación superior y pensar en una educación aún más inclusiva.

Este dispositivo de permanencia y egreso, centrado en lo pedagógico-curricular, es de importancia en términos de democratización de la universidad y, si bien no es el único aspecto del cual depende la trayectoria real de nuevos sectores de la población bajo condiciones de vulnerabilidad social, reafirma la demanda de otras acciones por parte de la enseñanza para garantizar el derecho a la educación superior.

## BIBLIOGRAFÍA

Lenz, S. (2016). Las universidades nacionales frente al desafío de la democratización: estrategias institucionales y dispositivos de acceso y permanencia. En Del Valle, D.; Montero, F.; y Mauro, S. (Comps.) *El derecho a la Universidad en perspectiva regional*. Buenos Aires: IEC CONADU, CLACSO.

Nicastro, S. y Greco, B. (2009). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario, Homo Sapiens.

Régimen de Enseñanza y Promoción, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2011 con modificaciones 2015. Recuperado de <http://www.fahce.unlp.edu.ar/academica/regimen-de-ensenanza-y-promocion>

Resolución n° 653/08 Sobre el Sistema de Adscripciones de la FaHCE- UNLP.

Santos Guerra, M. Á. (1996). Evaluar es comprender. De la concepción técnica a la dimensión crítica. *Revista Investigación en la Escuela*, (30), 5-13. Recuperado de [http://www.investigacionenlaescuela.es/index.php/revista-investigacion-en-laescuela/183\\_numero\\_30\\_evaluar\\_no\\_es\\_calificar](http://www.investigacionenlaescuela.es/index.php/revista-investigacion-en-laescuela/183_numero_30_evaluar_no_es_calificar)

Terigi, F. (2010). Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. Conferencia de apertura del ciclo lectivo 2010, Santa Rosa, La Pampa. Ministerio de Cultura y Educación de La Pampa. Recuperado de <http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/ban>

### Anexo 1:

Didáctica temas centrales programa 2019<sup>6</sup>

Consiste en una síntesis que ofrecemos a quienes cursaron la materia con el programa 2019 y van a rendir el final. Específicamente consta de un listado de los contenidos que se deben saber para alcanzar los objetivos de la asignatura y la bibliografía que los aborda. Para cada unidad del programa se ofrece un cuadro: en la columna de la izquierda aparecen los contenidos y en la columna de la derecha la bibliografía desde la que abordar prioritariamente los contenidos en un posible orden de lectura.

Incluimos a modo de ejemplo el correspondiente a la unidad 1:

Contenidos que deben saberse para el alcance de los objetivos del programa	Bibliografía desde la que estudiar los contenidos
Definición genérica de enseñanza: aspectos constitutivos, intencionalidad, relación ontológica	Basabe, Laura y Cols, Estela. (2007). La enseñanza. En Alicia Camilloni, Estela Cols, Laura Basabe y Silvina Feeney. El saber didáctico (pp.125-161). Buenos Aires: Paidós. Feldman, Daniel. (2010a). Didáctica general. Aportes para el desarrollo curricular: Instituto Nacional de Formación Docente (INFod). Argentina: Ministerio de Educación. Cap. II: Modelos y enfoques de enseñanza: una perspectiva integradora (pp.20-32). Recuperado de <a href="http://cedoc.infod.edu.ar/upload/Didactica_general.pdf">http://cedoc.infod.edu.ar/upload/Didactica_general.pdf</a>
Definición elaborada de enseñanza: características. Buena enseñanza, posicionamiento para definirla. ¿En torno a qué dimensiones se diferencian las definiciones elaboradas de enseñanza? Enfoques de enseñanza: características principales de los tres enfoques: ejecutivo, terapeuta y liberador. Relación con la definición elaborada de enseñanza	Feldman, Daniel. (2010a).
Concepciones del aprendizaje. Complejidades de los procesos de aprendizaje. Relación con las estrategias de enseñanza.	Alliaud, Andrea. (2017). Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio. Buenos Aires: Paidós. Cap. 1: Sobre las instituciones: las escuelas ya no son lo que eran (pp.19-32) y cap. 2: Sobre la enseñanza: recuperar la perspectiva del oficio (pp.33-55). Feldman, Daniel. (2010a)
Aspectos que integran la enseñanza. La enseñanza en el ámbito escolar. Las responsabilidades docentes con respecto a la enseñanza. Enseñanza y profesorado: responsabilidades, márgenes de actuación	Alliaud, Andrea. (2017). –Basabe, Laura y Cols, Estela. (2007)

6.– Incluimos como ejemplo el documento correspondiendo al programa 2019 porque, si bien estamos desarrollando el programa 2020, como dijimos, este archivo se construye al final del cuatrimestre, cuando ya se desarrolló el programa de la materia, y en acuerdo con el grupo de estudiantes que cursó ese año.

<p>Relaciones entre la teoría y la práctica en la enseñanza y en la Didáctica. La enseñanza como praxis y poiesis. La enseñanza como objeto de estudio de la Didáctica, la Didáctica como disciplina (introducción que se profundiza en la unidad 5).</p>	<p>Pruzzo, Vilma. (2014). Didáctica general. Investigación empírica y discusiones teóricas. Argentina: AMAX. Cap. 2: La enseñanza, objeto de estudio de la Didáctica (selección pp.37-44) y cap. 3: La enseñanza entre la praxis y la poiesis. Aportes a la Didáctica general (pp.55-78). Recuperado de <a href="https://www.academia.edu/24020409/Did%C3%A1ctica_General_Investigaci%C3%B3n_emp%C3%ADrica_y_discusiones_te%C3%B3ricas">https://www.academia.edu/24020409/Did%C3%A1ctica_General_Investigaci%C3%B3n_emp%C3%ADrica_y_discusiones_te%C3%B3ricas</a></p>
<p>Perspectiva multirreferencial para estudiar la enseñanza. El lugar de lo afectivo, lo emocional.</p>	<p>Mazza, Diana. (2015). La perspectiva clínica en educación. Entrevista a Diana Mazza. Boletín de Novedades Educativas N° 60. Recuperado de <a href="https://www.fundacionluminis.org.ar/biblioteca/boletin-denovedades-educativas-n-60-entrevista-a-diana-mazza-laperspectiva-clinica-en-educacion">https://www.fundacionluminis.org.ar/biblioteca/boletin-denovedades-educativas-n-60-entrevista-a-diana-mazza-laperspectiva-clinica-en-educacion</a></p>
<p>Algunas revisiones críticas en torno a la noción del “triángulo didáctico”</p>	<p>Alliaud, Andrea. (2017). –Mazza, Diana. (2015).</p>

# El egreso: ¿El tramo que más se prolonga? Estrategias institucionales de la FCAyF-UNLP para llegar a la meta final.

**Tocho, Érica Fernanda<sup>1</sup>**

**Ferro, Daniel A.<sup>2</sup>**

**Pintos, Federico Martín<sup>3</sup>**

**Rodríguez, Sabrina Andrea<sup>4</sup>**

**Moreno Kiernan, Alejandro<sup>5</sup>**

1 Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales, Universidad Nacional de La Plata. Argentina. [ericatocho@yahoo.com.ar](mailto:ericatocho@yahoo.com.ar)

2 Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales, Universidad Nacional de La Plata. Argentina. [daniel.ferro@agro.unlp.edu.ar](mailto:daniel.ferro@agro.unlp.edu.ar)

3 Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales, Universidad Nacional de La Plata. Argentina. [federicomartinpintos@gmail.com](mailto:federicomartinpintos@gmail.com)

4 Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales, Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Ciencias Exactas e Ingeniería, Universidad Católica de La Plata. Argentina. [sabrinarodriguez78@yahoo.com.ar](mailto:sabrinarodriguez78@yahoo.com.ar)

5 Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales, Universidad Nacional de La Plata. Argentina. [alemorenok@yahoo.com.ar](mailto:alemorenok@yahoo.com.ar)

## RESUMEN

El egreso es la etapa final para la obtención del título de grado en la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales (FCAyF) y requiere la realización de un Trabajo Final de Carrera (TFC). Se han observado problemáticas relacionadas al mismo asociadas a la dificultad operativa de planificar el TFC y su reconocimiento como requisito institucional para el egreso, la pérdida de motivación del estudiante, dificultades en la elaboración de estrategias, la necesidad de trabajar para solventar los estudios y la inserción laboral temprana (antes de estar titulado), potenciadas por la desvinculación con la institución que puede llegar a ser casi completa. Tanto la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) como la FCAyF, han generado diferentes estrategias de intervención para promover el egreso. En este trabajo, se analizan las correspondientes al Programa de Mejoramiento de los Índices Académicos y las estrategias institucionales de la FCAyF para acompañar al programa: la formación de un equipo de tutoras y tutores para asistir a las y los estudiantes en el tramo final de carrera; la implementación de una modalidad de práctica profesional simplificada; la eximición de la defensa oral obligatoria del TFC y, otras líneas o ejes de intervención enfocadas en la difusión de información. Los resultados evidenciaron crecimientos en la tasa anual de egreso, asociados con las diferentes estrategias de intervención implementadas. Esta realidad manifiesta la importancia de la continuidad en el tiempo de estas políticas institucionales.



**PALABRAS CLAVE:** Tutorías, Trabajo Final de Carrera, Estrategias pedagógicas

## 1. INTRODUCCIÓN

El egreso representa el cumplimiento de todas las exigencias académicas de las carreras universitarias. Este hecho es importante para las universidades, ya que define indicadores claves como son la tasa de egresadas y egresados y el promedio en años de la duración de cada carrera. Se percibe a la instancia final como un proceso de cierre cuya maduración está determinada por las particularidades de cada estudiante y las coyunturas institucionales. Este complejo tramo de la carrera está atravesado por múltiples factores que muchas veces generan el retraso de la misma o el desgranamiento de la matrícula (Petric, 2019). En particular, el final de la carrera en la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales (FCAyF) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) consiste en la acreditación de un trabajo final de carrera (TFC), una vez aprobadas las asignaturas obligatorias del plan de estudio y de las actividades optativas.

Experiencias previas en la FCAyF sugieren que las principales problemáticas relacionadas al egreso están asociadas a la dificultad operativa de planificar el TFC y su reconocimiento como requisito institucional para el egreso. Por otro lado, está la pérdida de motivación del estudiante que se refleja en la no búsqueda de información, la dificultad de elaborar estrategias para lograr el egreso, la necesidad de trabajar para solventar los estudios y la inserción laboral temprana (antes de estar titulado) en ámbitos relacionados a las ciencias agrarias y forestales. A esto se suma la desvinculación con la institución, que en algunos casos, puede llegar a ser casi completa (Lattuada, 2017). Desde el año 2016, se intentó dar respuesta a la problemática operativa incorporando nuevas modalidades para la realización del TFC y su posibilidad de hacerlo en dúo (Res CD 209/2016). A su vez, estas políticas de la FCAyF tendientes a fomentar el egreso están en concordancia con la planificación de la UNLP.

Dentro del plan estratégico 2018-2022 elaborado para la gestión de la UNLP se menciona como principales objetivos del mismo: *“favorecer la inclusión, permanencia y egreso en todas las instancias, niveles, modalidades y ámbitos de formación, procurando superar los límites sociales de la exclusión y segmentación segregatoria, al mismo tiempo que se profundicen las políticas de bienestar y desarrollo educativo para todos los estudiantes”* (UNLP, 2018). En este sentido se lanzó el Programa de Rendimiento Académico y Egreso (PRAE), pensado para trabajar de manera articulada con las 17 Facultades que conforman la UNLP y, para ofrecer oportunidades y estrategias a las y los estudiantes según las problemáticas específicas de los distintos tramos de las trayectorias académicas. El resultado esperado de

este tipo de políticas es *“el aumento de egresados en todas las instancias, niveles, modalidades y ámbitos formativos”* (UNLP, 2018).

En el marco del PRAE, la Secretaría de Asuntos Académicos de la FCAYF a mediados del año 2018, implementó el Programa para el Mejoramiento de Indicadores Académicos de la FCAYF. Entre sus estrategias principales, conformó un equipo de tutoras y tutores destinadas y destinados al acompañamiento de las y los estudiantes en el tramo final de la carrera. El programa también articula con otras dependencias de la institución tales como la Unidad Pedagógica, la Secretaría de Asuntos Estudiantiles, el Departamento de alumnos y la Dirección de Enseñanza, para facilitar la difusión de información y los trámites administrativos. Las y los docentes apoyan y colaboran en la contención de las y los estudiantes-tutorandos desde distintos roles (directores de trabajos finales, evaluadores, entre otros).

Existen antecedentes concretos al PRAE de políticas institucionales de estímulo al egreso (Viñas, Suárez Baldo y Mauro, 2018; Montenegro, 2019). El programa de Promoción del Egreso fue impulsado por la Dirección de Estrategias de Inclusión y Retención de la Secretaría de Asuntos Académicos de la UNLP, como parte de las *“Estrategias de apoyo al egreso de la formación de grado”* del Plan Estratégico 2010-2014 de la UNLP (UNLP, 2010). La FCAYF entiende el retraso del egreso de sus estudiantes como una problemática y actúa en consecuencia desde el año 2012 con diferentes políticas de estímulo al egreso mediante la implementación de programas tales como el de *“Promoción del egreso”*. Estos programas, cuyos objetivos consistían en contactar, re-vincular y acompañar a las y los estudiantes en el tramo final de la carrera, dieron resultados alentadores. Sin embargo, la falta de continuidad de los programas de apoyo, y en consecuencia la intermitencia del trabajo de contención de las y los tutores encomendados para ese fin, fue sin duda el principal obstáculo para sostener el acompañamiento de las y los estudiantes. A partir del PRAE, establecido en el año 2018 y vigente en la actualidad, se puede vislumbrar un futuro promisorio que asegure el trabajo ininterrumpido y garantice el cierre de esta etapa para un alto porcentaje de estudiantes que reciben ayuda y contención.

En simultáneo al lanzamiento del PRAE, el Ministerio de Educación de la Nación comenzó un proceso de revisión para regular y evitar la coexistencia de diferentes planes de estudios en carreras con títulos tutelados por el Estado (Facultades regidas por el Art. 43 de la Ley de Educación Superior), entre las que se encuentran las carreras de la FCAYF (Ingeniería Agronómica e Ingeniería Forestal). Esta medida, impulsó a las autoridades a examinar la situación interna de la institución y proponer estrategias para normalizar la situación. En este sentido, se inició un proceso de transición de los planes de estudio anteriores (planes 4, 5, 6, 7 y 8) hacia el plan vigente (Plan 8i).

El presente trabajo analiza y reflexiona sobre las estrategias institucionales de la FCAYF-UNLP implementada en el acompañamiento de los estudiantes en el tramo del egreso.

## **2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA**

### **ESTRATEGIAS IMPLEMENTADAS POR LA FACULTAD DE CIENCIAS AGRARIAS Y FORESTALES PARA EL ESTÍMULO DEL EGRESO**

#### **Formación de un equipo de tutores y tutoras**

Como estrategia de acompañamiento en el tramo final de la carrera se conformó un equipo de tutoras y tutores egresadas y egresados, en su mayoría docentes, de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales (FCAYF-UNLP). El equipo está conformado por las Ingenieras Agrónomas y los Ingenieros Agrónomos Érica Tocho, Eliana Abrahamovich, Matías Schierenbeck, Sebastián Garita, Daniel Ferro, Federico Martín Pintos, María Silvia Tacaliti, Valeria Cattaldi, Soledad Zuluaga, Alejandro Moreno, el Ingeniero Forestal Esteban Perea y la Ingeniera Forestal Sabrina Rodríguez. En relación al proceso de transición entre los planes de estudio, este equipo trabajó en forma coordinada con las autoridades de la institución para difundir las resoluciones y nuevos requisitos académicos para el egreso.

En el año 2018 el equipo de tutoras y tutores comenzó el trabajo de revinculación con un total de 97 estudiantes y en el año 2019 se sumó una nueva cohorte de aproximadamente 200 estudiantes. Los criterios para seleccionar a los grupos de estudiantes fueron diferente en cada tramo. En el primer período se eligieron a las y los estudiantes con el Proyecto de Trabajo Final aprobado (a partir del año 2013 hasta el año 2016), pero que hasta el momento no habían realizado el TFC. La selección en el segundo período consistió en estudiantes que tenían aprobado el 85 % de las asignaturas obligatorias de la carrera. Algunas y algunos estudiantes optaron por no recibir el acompañamiento de las tutorías dado que estaban dentro de los plazos habituales de la carrera.

El modo de trabajo consistió en asignar un grupo de estudiantes a cada tutora o tutor, quienes debieron contactarlos para difundir la información académica formal relacionada con el egreso en relación a las actualizaciones y modificaciones implementadas por las autoridades de la FCAYF. La primera vía de contacto con las y los estudiantes fue a través del número de teléfono o la dirección de correo electrónico registrado en el SIU Guaraní. En los casos en que los datos estaban desactualizados, se intentó el contacto a través de vías alternativas, tales como compañeros de estudio, conocidos en común, búsqueda por redes sociales, acercamiento por intermedio de las o los directores del TFC, entre otras. De esta forma, se ha contactado a estudiantes que actualmente viven fuera de la ciudad de La Plata e incluso en otros países.

Una vez establecido el contacto con las y los estudiantes, las tutoras y los tutores explicitan los criterios del programa llevado a cabo por la FCAYF, así como las novedades del egreso. Es importante destacar el carácter de confidencialidad de la información que pudieran brindar las o los estudiantes, para hacerlos sentir como parte de un proceso de mejora y un interés desde

la institución, y que no se sintieran controladas, controlados o juzgadas, juzgados. A partir de ese primer contacto, se intentó mantener una comunicación frecuente a demanda de las y los estudiantes o con intervenciones de las tutoras y los tutores.

Las y los estudiantes contactados han sido encuestados para identificar las principales dificultades que se presentan durante el tramo final de sus trayectorias que impiden o retrasan el egreso para pensar y proponer soluciones desde la institución y poder acompañarlos hasta su objetivo final. Por otro lado, los datos obtenidos permiten sistematizar y actualizar las bases del Observatorio Académico de la FCAyF. Es importante destacar que el modo de trabajo y la frecuente comunicación e interacción entre los miembros del equipo de tutoras y tutores ha permitido una difusión y socialización de la información que ha sido de mucha utilidad para dar con el paradero de muchas y muchos estudiantes, así como para discutir e implementar estrategias de procedimientos. El trabajo colaborativo y de camaradería dentro del equipo, es la mayor fortaleza que ha permitido muchos de los logros alcanzados.

## **Reglamentación del Trabajo Final de Carrera**

A la reglamentación de TFC vigente desde el año 2016 (Res. CD 209/2016), se le incorporaron las siguientes adendas: la defensa oral no obligatoria del TFC y la implementación de una Práctica Profesional de Grado Simplificada (que es una variante de la modalidad de Práctica profesional). Una vez aprobado el TFC la o el estudiante puede optar por la defensa oral y pública del mismo. En el caso que decida no defender el TFC el puntaje máximo será de 7. Dado que un gran porcentaje de estudiantes de las carreras de Ingeniería Agronómica y Forestal son oriundos y/o trabajan en el interior del país, la incorporación de esta nueva reglamentación ha facilitado el egreso de aquellas y aquellos estudiantes que se encuentran alejados físicamente de la Facultad.

La segunda modificación mencionada fue aprobada en noviembre de 2018 con fecha de vencimiento en junio de 2019 y tuvo características específicas. En primer lugar, fue una modificación temporaria (con fecha de vencimiento) que admitió a estudiantes del Plan 7 que contaban con la totalidad de las asignaturas aprobadas y solo debían acreditar el TFC. Además, esas o esos estudiantes avanzados debían estar insertos en el mercado laboral en trabajos relacionados con su carrera (Ingeniería Agronómica o Ingeniería Forestal) y poder comprobar esta actividad. Esta estrategia institucional, fue pensada como un estímulo para aquellas y aquellos estudiantes que aun ejerciendo roles específicos de la actividad agraria o forestal, de manera particular o en instituciones públicas y/o privadas, no habían obtenido su título de grado. También, se pensó como un incentivo a las personas que por distintos motivos, abandonaron o se desvincularon de la FCAyF para que de esta manera puedan finalizar la carrera. Se destaca de esta modalidad, la obligatoriedad de una entrevista final de carácter expositiva

donde la o el estudiante debía exponer y detallar su experiencia laboral en presencia de un tribunal conformado por docentes de la Facultad con competencias en el tema presentado.

El equipo de tutoras y tutores tuvo un rol central en la difusión de la información generada en la institución con estudiantes desvinculados o alejados de la misma. Se identificaron las personas que cumplían con los requisitos solicitados y se los contactó para comunicarles las medidas aprobadas por las autoridades, que les permitiría realizar el TFC con la nueva modalidad de Práctica Profesional Simplificada y finalizar su carrera de grado.

## **Otras líneas/ejes de Intervención**

### **Prueba de Suficiencia de Inglés (PSI) de carácter libre**

Se implementaron distintas modalidades alternativas a la cursada obligatoria, que permitió que los estudiantes alejados de la institución pudieran cumplir con los nuevos requisitos del plan vigente, que tiene a inglés como una materia obligatoria, a diferencia de los planes anteriores. Se realizaron una serie de encuentros que funcionaron como un espacio de consulta para la preparación de la PSI. De esta manera más de 70 estudiantes en un período de entre 5 y 6 meses rindieron inglés y regularizaron su situación acorde al plan vigente.

### **Realización de Seminarios y Talleres de TFC**

Las y los estudiantes tienden a postergar el TFC y en general comienzan a hacerlo cuando tienen todas o casi todas las asignaturas aprobadas. Por ello, se organizaron Seminarios y Talleres de TFC que tienen como objetivo introducir a los estudiantes en la problemática desde mediados de la carrera para que no sea una instancia abordada hacia el final de la misma.

## **Resultados y Discusión**

En la Figura 1 se presentan las y los estudiantes egresadas y egresados de la FCyF en los últimos catorce años. Se observa, a partir del año 2012, un incremento en la tasa de egreso que puede estar asociada con el inicio del "Programa Egreso". En tanto, en los años 2014 y 2015, el mayor número de egresados pudo haber relacionado con el "Programa de Estímulo a la Graduación de Estudiantes de Carreras de Ingeniería", Delta-G (2014-2015) impulsado por la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación. El elevado número de egresados observado en el año 2018 (120), refleja el impacto positivo de la implementación de la modalidad de Práctica Profesional de Grado Simplificada para la realización del TFC. Por último, en el año 2019 se observa que si bien el número de egresados es notablemente menor con respecto al año anterior (2018), este valor es mayor al número de egresados de los años previos, lo que demuestra la consolidación de la implementación de las tutorías de egreso y la importancia de ser sostenidas en el tiempo. Es importante destacar que de los 97 estudiantes

del primer período (inicio del programa en agosto de 2018), 85 de ellos (87%) aprobaron su TFC. Aproximadamente 35 de esos estudiantes pertenecían a uno de los planes anteriores (plan 7) y estaban alejados y desvinculados de los estudios. Es importante señalar que a su vez, 27 de los 35 estudiantes accedieron a la Práctica profesional de grado simplificado y más de 15 optaron por la no defensa del trabajo final. El conjunto de medidas y estrategias aplicadas evidencia el elevado número de egresados en los últimos dos años (2018 - 2019)

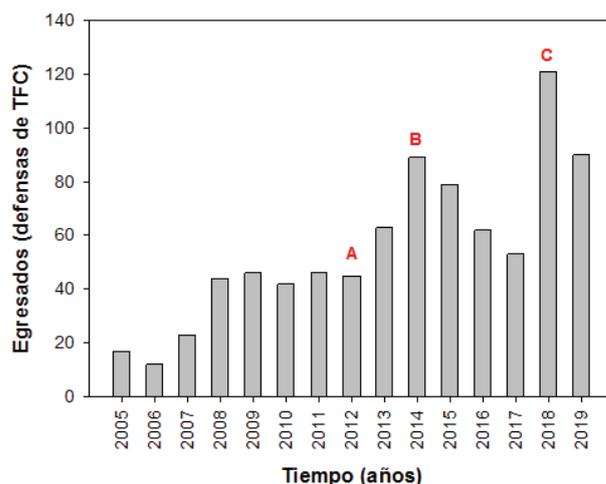


Figura 1. Número de egresadas y egresados de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales en relación a los años, considerando el ciclo lectivo del 1 de abril al 30 de marzo. A Año de comienzo del Programa Egreso. B Implementación del programa Estímulo a la Graduación de Estudiantes de Carreras de Ingeniería (Delta G). C Consolidación del equipo de tutores (PRAE) y Práctica Profesional de Grado Simplificada.

### 3. CONCLUSIONES

Del análisis de los datos cuantitativos presentados surge que las diferentes estrategias evidenciaron el impacto positivo de las intervenciones, utilizando como indicador el número de egresos registrados en el período 2018-2019. Respecto al PRAE, numerosas y numerosos estudiantes han manifestado su reconocimiento respecto al acompañamiento de la institución y, en términos cualitativos, confirma el impacto positivo del camino elegido. Muchas y muchos de ellas y ellos han mostrado su agradecimiento a las autoridades y al equipo de tutores por haber propiciado su revinculación con la Facultad, pudiendo continuar con sus estudios, permitiendo que muchas y muchos obtengan el título de grado.

Por último, es importante destacar el dinamismo, solidaridad, compromiso, predisposición y dedicación del equipo de trabajo involucrado, que ha logrado superar las eventualidades y situaciones imprevistas que fueron sucediendo a diario. Al mencionar el equipo de trabajo no solo se hace re-

ferencia al grupo central involucrado en las tutorías, sino a todos aquellas y aquellos docentes y no docentes que participaron o colaboraron desde su lugar de incumbencia para que el Programa para el Mejoramiento de Indicadores Académicos de la FCAyF pueda ser implementado a través de sus distintas estrategias. Es necesario remarcar la importancia de la continuación de estos programas y estrategias de intervención en el tiempo, mejorando los recursos de intervención mediante el diagnóstico de las situaciones problemáticas encontradas hasta el momento y sobre todo teniendo en cuenta la dinámica actual en relación con las nuevas subjetividades en la educación pública, atendiendo las necesidades de la y el estudiante actual y las o los futuras y futuros profesionales.

## BIBLIOGRAFÍA

FCAyF. (2019). *Acompañamiento en Tramo del Egreso*. Recuperado de: <https://www.agro.unlp.edu.ar/alumnos/acompanamiento-en-el-tramo-del-egreso>. Último acceso: abril de 2020.

Lattuada, M. (2017). Deserción y retención en las unidades académicas de educación superior. Una aproximación a las causas, instrumentos y estrategias que contribuyen a conocer y morigerar su impacto. *Debate Universitario*, 5(10), 100-113.

Montenegro, J. (2019). Políticas de acceso a la Universidad Nacional de La Plata. Un análisis de las estrategias de ingreso desde la sanción de la Ley de Educación Superior (1995-2015). *Investigación Joven*, 6(1), 1-10.

Petric, N.S. (2019). Egreso universitario a término: elementos que permiten comprender su trama. *Diálogos Pedagógicos*, 17(34), 61-82.

UNLP. (2010) *Plan Estratégico UNLP 2010-2014*. Recuperado de: <https://unlp.edu.ar/frontend/media/9/6209/726bb4e96305854b5d399cb846fcd22b.pdf>. Último acceso: abril de 2020.

UNLP. (2018) *Plan Estratégico UNLP 2018-2022*. Recuperado de: <https://unlp.edu.ar/plan-estrategico/plan-estrategico-de-gestion-2018-2022-10018>. Último acceso: abril de 2020.

UNLP. (2019) *La carrera hasta el final*. Recuperado de: [https://unlp.edu.ar/la\\_palabra/la-carrera-hasta-el-final-16366](https://unlp.edu.ar/la_palabra/la-carrera-hasta-el-final-16366). Último acceso: abril de 2020.

Viñas, R., Suárez Baldo, C., y Mauro, R. (2018). El tránsito hacia el título universitario: el egreso como política institucional. En *II Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública*, La Plata, Argentina.

# El vínculo pedagógico como estrategia y posicionamiento ético/político en inclusión socioafectiva

**Prof. y Lic. Domínguez, Enrique O.**

Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires. Argentina. [quiquedominguez67@gmail.com](mailto:quiquedominguez67@gmail.com)

## RESUMEN

Hacia fines del siglo XIX mediante la educación se propició también la consolidación del Estado-Nación desde la perspectiva de integración cultural, tarea a mí entender pendiente en el aquí y ahora por la falta de adecuaciones educativas como las del siglo XIX, para la multiculturalidad de la población actual.

Éstas políticas pendientes direccionadas hacia la inmigración interna producida a partir de la década del 50, a la que se sumó la proveniente de países limítrofes a gran escala a partir de los 90, lo cual posibilitaría la construcción/expresión de síntesis en identidad nacional en el respeto por la diversidad, como alternativa y propuesta de lo posible aquí presentada.

Estas poblaciones y sus descendencias son las que nutren nuestros claustros, sin que institucionalmente se pueda resolver las adecuaciones pertinentes, en el acompañamiento de sus trayectorias, reflejado en los altos índices de deserción temprana.

Este escenario descrito es signado a la vez por la crisis de legitimidad de la educación en la actualidad y las creencias de "progreso" universal en escalas de jerarquización homogeneizantes propios del capitalismo, que posibilitan violencias simbólicas y físicas como rasgo representativo, en los efectos de este tiempo de pasaje histórico hacia los paradigmas de la complejidad; desde donde se posibilita el abordaje del par inclusión/exclusión socio afectiva.

Vehiculado aquí a partir de los desarrollos subjetivo/libidinales para el aprendizaje sobre "contextos libidinalmente situados" por "el vínculo pedagógico", propuesto en el presente trabajo como objeto de estudio. Los posicionamientos éticos/políticos durante la actividad de carácter estratégico, que este recorte supone en el ejercicio profesional como actor transfereencial, en marco transdisciplinar de dicha práctica educativa.

Que oficiaría de contexto como primer anillo social de incidencia recíproca para deconstruir la exclusión socio afectiva, propósito basal de la propuesta.

Como sujetos sociales en nuestra continua construcción común con otros, en el devenir de



realidades dinámicas, complejas, de constante transformación, en el entramado intersubjetivo, en su vertiente de procesos de subjetivación en y por el aprendizaje.

Mediante la co construcción sobre un grupo de personas contextual y libidinalmente situadas utilizando como analizador las “trayectorias libidinal y doblemente situadas”, como alternativa sobre la necesidad de historizarlas en procesos de subjetivación sobre aprendizajes distribuidos.

Esta práctica profesional docente como actor transferencial, dador de sentidos posibles a los contenidos que se imbrican en los valores, los que serían rectores de la experiencia educativa de doble implicación libidinal.

Valores a los que se irán enlazando los contenidos y las tareas a tal fin, en el devenir del entramado vincular, intra e intersubjetivo, en el que se opera la transposición didáctica de los contenidos. Un dispositivo situado, de y en la co construcción del y al entramado vincular subjetivante, en valores fundamentales, de respeto por la diversidad en equidad, de lógica de relación horizontal, en continua educación para la democracia.

Vehiculizado desde la actividad misma en clave transversal sobre la “compresión de texto”, para el aprendizaje en pensar de forma crítica y cooperativa, hacia la “alfabetización académica”; donde el semejante es revalorizado como partícipe necesario del crecimiento personal y de una comunidad.

**PALABRAS CLAVE:** Vínculo -Trayectorias – Doblemente-Libidinalmente – Situadas.

## 1. INTRODUCCIÓN

Un posicionamiento profesional docente que, como actor transferencial y representante institucional en su impronta de discurso hegemónico, dador de sentidos posibles a los contenidos que se imbrican en los valores, serían los rectores de estas estrategias en experiencia educativa. Al que se le irán enlazando los contenidos y las tareas a tal fin, en actividades sobre el entramado vincular, intersubjetivo, para aprendizajes en desarrollo libidinal, en el que se opera la transposición didáctica de los contenidos doblemente contextualizados.

La piedra basal de este posicionamiento para el quehacer en educación es la necesidad que tiene el estudiante de estar sentado ahí frente a nosotros. Desentrañar el “por qué” de ese deseo será el motor de su proceso de desarrollo subjetivo y nuestra primera ocupación.

Condición para propiciar estrategias y tareas que posibiliten la articulación múltiple y diversa de cada “por qué” en particular contextualizado y su posible devenir. En articulación

dinámica con lo que me pasa “acerca de la práctica docente, en su connotación reflexiva y de posibilidad, de algo que afectivamente me pasa, cimienta de esta “ex-periencia” subjetivante de aprendizaje” (Larrosa 2009).

De esta forma se otorga primigenia importancia sobre el “vínculo pedagógico” que se entrama a partir de la lectura de estos “por qué” para la intervención sobre el factor común, que convoca al grupo clase en clave deseante, al estar sentados ahí frente a nosotros e inseparable de su concepción de subjetividad contextualmente situada, en devenir educativo para la inclusión socio afectiva.

Base lógica de las implicaciones libidinales en la consecución de una meta a alcanzar, posible de resignificar, mediante la articulación vinculante y vehiculizante al entramado cultural contextualizado. Mediante la vinculación libidinal contextuada para desarrollos subjetivos doblemente contextualizados, en procesos personales, interpersonales y los comunitarios institucionales.

Éstos signados en la Apropiación Participativa, Participación Guiada y Aprendizaje, aglutinados en el “vínculo pedagógico” sobre “trayectorias libidinal y doblemente situadas”, que, por su concepción activa, dinámica y compleja, permite así reformular la relación entre individuo, desarrollo social y cultural, por mutua implicación de estos “tres aspectos en el aprendizaje”. Simultaneo a la mutua implicación que se imbrica en el mientras tanto de “lo que me pasa” (Larrosa 2009) mientras “me encuentro y nos encontramos para enseñar”.

Esta puesta en diálogo de polifonías mediante la imaginación dialógica en la inter e intra relación, que modifica y que está hecha de escucha y palabra imbricando sostenes para la transformación. Siendo el discurso y la narrativa pedagógica solo el vestuario de valores, a transmitir de manera holística como parte del quehacer en el rol ético/político docente aquí propuesto.

Motor de resiliencia a través de la vehiculización deseante en lo soñado como condición de posibilidad, desde su “yo actual hacia su yo futuro” (Meirieu) y mediante la producción de proyectos futuros sostengan la brecha entre ambos, mediados en lo situacional vincular vinculante. Como lógica del devenir deseante en la consecución de una meta a alcanzar, posible de resignificar, mediante la articulación vinculante y vehiculizante al entramado cultural.

Desplegados en y desde la intervención estratégica que significa la evaluación diagnóstica y procesual en donde haremos eje en la retroalimentación, parte y componente significativo, ya que lo tomaremos como retroalimentación en y desde lo vincular.

Se entrama por desplazamientos y condensaciones afectivas, soporte de los contenidos evaluados por dicha retroalimentación, para la transformación en el devenir “doblemente situado”, por la interrelación articuladora intergeneracional e intercultural. Plasmados en la evaluación final compuesta de la evaluación diagnóstica que expresa la “trayectoria real”



(Terigi 2007) sobre el período elegido e imbricado libidinalmente en su proyección futura y los contenidos articulados a tal fin. Sustento de la selección y modo de impartir dicha selección, durante el cursado de la materia que nos encuentra como docentes psicoeducativos en la transmisión de valores, una forma de educación para la democracia y verdadera herramienta de promoción social.

Esto es conjunción y partícipe fundamental de significaciones psicoemocionales, en las significaciones políticas que lo alojan y entranan “en su situado durante el situado del encuentro”. En donde “La Palabra, Situada” como eje y primer instrumento puesto en juego desde “el encuentro” en su categoría de práctica comunicativa, que entrama la interrelación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, vehiculizan en el tono expresado en esas palabras, los afectos como condición de posibilidad en la apropiación de los contenidos.

Motor de estas relaciones que se entranan en “el encuentro” mediante “el vínculo pedagógico” mediadas por palabras, que son sostenidas por su tono afectivo, expresión de “lo que me pasa” (Larrosa 2009) mientras “me encuentro y nos encontramos para enseñar”.

Un posicionamiento ético/político en lo previo y durante la actividad, otra forma de estrategias sobre subjetividades y procesos de subjetivación co construidos y contextualmente situados, en redes dinámicas de interacción libidinal socio afectiva multidimensional.

Expresiones de un contenido ético político sustentado en una actitud profesional que se implica “cambiando el propio ser en emoción y en ideas” (Dewey 1929).

## **2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA**

La experiencia trabajada y expuesta aquí forma parte de la investigación de la Tesis de Maestría en Psicología Educacional, perteneciente al posgrado de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

Se postula conceptualmente las “trayectorias libidinal y doblemente situadas” como unidad de análisis, mediante las transformaciones de experiencias, desde una mirada transversal sobre las otras materias, en “contextos libidinalmente situados” en y a partir del “vínculo pedagógico” como objeto de estudio.

Facilita así distintas connotaciones del ser social, expresados topológicamente en relación tanto simbólica como imaginariamente, desde la complejidad y simultaneidad socio histórica para la inclusión educativo cultural. (Frigerio 2004).

Funciona sobre un sistema particular de pensar y pensarse que ponen en juego sentidos de filiación y transmisión por implicación libidinal mutua de docentes y estudiantes, desde su interrelación misma en el contexto e impronta institucional que los contextúa.

De esta forma las distintas dinámicas de relación articuladas para y por la tarea será para

este proyecto otra unidad de análisis, en reflexión crítica situada “en el mientras tanto de lo que nos pasa”, posición mutua de doble implicación.

En donde la Apropiación Participativa, Participación Guiada y Aprendizaje, aglutinados en el “vinculo pedagógico” sobre “trayectorias libidinal y doblemente situadas”, que, por su concepción activa, dinámica y compleja, permite así reformular la relación entre individuo, desarrollo social y cultural, por mutua implicación de estos “tres aspectos en el aprendizaje”. Simultaneo a la mutua implicación que se imbrica en el mientras tanto de “lo que me pasa” (Larrosa 2009) mientras “me encuentro y nos encontramos para enseñar”.

Desplegados en y desde la intervención estratégica que significa la evaluación diagnóstica y procesual en donde haremos eje en la retroalimentación, parte y componente significativo, ya que lo tomaremos como retroalimentación en y desde lo vincular.

Se entrama por desplazamientos y condensaciones afectivas, soporte de los contenidos evaluados por dicha retroalimentación, para la transformación en el devenir “doblemente situado”, por la interrelación articuladora intergeneracional e intercultural. Plasmados en la evaluación final compuesta de la evaluación diagnóstica que expresa la “trayectoria real” (Terigi 2007) sobre el período elegido e imbricado libidinalmente en su proyección futura y los contenidos articulados a tal fin. Sustento de la selección y modo de impartir dicha selección, durante el cursado de la materia que nos encuentra como docentes psicoeducativos en la transmisión de valores, una forma de educación para la democracia y verdadera herramienta de promoción social.

Una forma de intervención estratégica para lectura e intervención situada, ajustable en el devenir, representada por la evaluación diagnóstica y procesual en donde haremos eje en la retroalimentación, parte y componente significativo, ya que lo tomaremos como retroalimentación en y desde lo vincular, mediado semióticamente por el contenido que refleja valores a transmitir.

Un posicionamiento profesional docente que, como actor transferencial y representante institucional en su impronta de discurso hegemónico, dador de sentidos posibles a los contenidos que se imbrican en los valores, que serían los rectores de estas estrategias en experiencia educativa. Al que se le irán enlazando los contenidos y las tareas a tal fin, en actividades sobre el entramado vincular, intersubjetivo, para aprendizajes en desarrollo libidinal, en el que se opera la transposición didáctica de los contenidos doblemente contextualizados por su implicación libidinal situada en el mientras tanto del porvenir.

Este posicionamiento para el quehacer en educación tiene como combustible motivacional la necesidad que tiene el estudiante de estar sentado ahí frente a nosotros. Desentrañar el “por qué” de ese deseo será el motor de su proceso de desarrollo subjetivo y nuestra primera ocupación, sobre condiciones de aprendizaje y desarrollo, que desde esta investigación se propondría como “desarrollo libidinal contextualizado, en trayectorias libidinal y doblemente



situada, por la posición mutua de doble implicación”

Condición para propiciar estrategias y tareas que posibiliten la articulación múltiple y diversa de cada “por qué” en particular contextualizado y su posible devenir. En articulación dinámica con “lo que me pasa” acerca de la práctica docente, en su connotación reflexiva y de posibilidad, de algo que afectivamente me pasa, cimienta de esta “ex-periencia” subjetivante de aprendizaje. (Larrosa 2009).

De esta forma se otorga primigenia importancia sobre el “vínculo pedagógico” que se entrama a partir de la lectura de estos “por qué” para la intervención sobre el factor común, que convoca al grupo clase en clave deseante, al estar sentados ahí frente a nosotros

Valiéndonos para esto de instrumentos de mediación semiótica que articulan y regulan la apropiación del objeto de conocimiento, en la interrelación, mediante normas expresadas en las “consignas”, que ofician de regulación simbólica intersubjetiva en “el como si” de la ley que regula el intercambio y devenir social por la actividad misma.

Dador de condiciones de posibilidad a tal fin, mediados en y la mediación misma, del interjuego de construcción de identidad en valores sociales en continua transformación cohesionante.

Retroalimentado a la vez, desde el paradigma dialógico, del aprendizaje simbólico y simbolizante, desde y para un pensamiento complejo, dentro del psicoanálisis contemporáneo, en la autoría conceptual de André Green, que incluye conceptos freudianos como “lo que cura” (la exclusión socio afectiva) “es la transferencia”, como patrón vincular aquí planteado.

Cada una de estas propuestas forman parte de la investigación sobre la incidencia del “vínculo pedagógico” en clave deseante co-construida, de los procesos de inclusión socio afectiva, mediados por herramientas semióticas representadas en la “alfabetización académica” que es el vector de cada actividad.

Oferente de sentidos de significación simbólicamente expresados en las consignas y mensajes que se ponen en juego, sobre distintos tipos de lenguaje como es lo mediático actual, que permite ampliar la noción de “alfabetización” por la integración de medios audiovisuales.

Su competencia para la resignificación de la inclusión social/afectiva, como contrapartida de la exclusión escolar/social, dentro de lo normativo y afectivo en tanto grupo clase y agente psicosocial de incidencia en dicha exclusión.

Como sujetos sociales en nuestra continua construcción común con otros, en el devenir de realidades dinámicas, complejas, de constante transformación, en el entramado intersubjetivo, en su vertiente de procesos de subjetivación en y por el aprendizaje, mediante la co construcción sobre un grupo de personas contextualmente situadas por implicación libidinal de sus trayectorias doblemente implicadas.

Es vehiculizado desde el posicionamiento ético del rol del psicólogo educacional, siendo oferta simbólica donde las “trayectorias reales” están signadas por estigmatizaciones socia-

les con mayor gravitación y violencia simbólica.

Debiendo deconstruir el estigma “no me da la cabeza” que refleja en el sujeto la re victimización por creerse responsable del fracaso del sistema educativo, en definitiva.

Expresado en una construcción permanente por acompañamiento de sujetos libidinalmente situados, desde la implementación de la evaluación diagnóstica en la primera clase.

Oferta simbólica para la interacción, comunicación de sus trayectorias escolares en un segmento vital y su articulación con el deseo sobre qué van a seguir estudiando y por qué, lo que motiva y permite articular como situación problema.

La realización de esa motivación que los trajo hasta ese espacio, para alcanzar los deseos presentes en la “trayectorias libidinal y doblemente situadas” en esta parte de la vida, una puesta en discurso por la narración, a imbricar mediante valores compartidos, los contenidos impartidos mediados en intencionalidad libidinal docente, educativa/subjetivante.

Una estrategia y posicionamiento ético con eje en el vínculo pedagógico, propiciando valores de respeto y confianza en donde se imbricarán los contenidos y las dinámicas de relación en las interacciones narrativas, en mediación semiótica por el registro conversacional del docente, en proceso y contexto de la interacción entre iguales.

Ésta competencia situacional desde el rol definirá los acompañamientos a partir de un pensamiento de la alteración, en preguntas que acompañan y habilitan espacios de lo no pensado hasta el momento. Facilita el trabajo colaborativo en la tarea a desarrollar, los cambios en los pequeños grupos acordes a las distintas consignas, mediados por los distintos momentos y habilidades para la apropiación en sentidos diversos y heterogéneos, en conjugación con distintos tiempos de sincronías subjetivantes.

Este posicionamiento que tiene como marco la organización educativa y en la experiencia que hace eje de la tarea vinculante y configurante, por las interrelaciones narrativas, donde se habilita la oportunidad de la propia producción en el discurso compartido. Contexto de acción simbolizante, al entramado social en reconceptualización, sobre trayectorias formativas de doble implicación libidinal mutuamente situada y en devenir subjetivante.

Siendo el docente y su práctica semiótica una herramienta de intercambios deseantes y moderador en las narraciones que se entraman mediadas en la tarea, en donde se busca completar la idea/recorrido con los otros, que los vincula y entrama en lo personal, intersubjetivo y al referente por lo sociocultural. Que posibilita la oferta simbólica en sujetos situados, en actitud solidaria y co responsable en la motivación y realización de la proyección deseante dentro de ámbito del recorrido de vida en lo escolar.

La evaluación diagnóstica es ofertada como cierre y última evaluación de cada cursada, en donde cada estudiante deberá articular los contenidos apropiados a la trayectoria de vida circunscripta en la evaluación, junto con el proyecto planteado al inicio de la cursada y sus



modificaciones, como marca simbólica del proceso en la transformación en desarrollo subjetivo en devenir por mutua implicación libidinal doblemente situada.

En esta propuesta se expone una forma de apropiación participativa, mediada y mediante la transformación en proceso de lo transmitido, que se ajuste a los sentidos y propósitos que cada integrante del grupo clase desee otorgarle.

Como parte de un proceso social de apropiación cultural en el interjuego, facilitado por estrategias situadas en el aula, desde una reflexión crítica, de los quehaceres intersubjetivos, en desarrollos subjetivos, mediados por el lenguaje y las apropiaciones de competencias culturalmente válidas durante la inclusión que se oficia.

Articulando sentidos e intercambios mediante el lenguaje que otorga lugares en la construcción del entramado cultural complejo en incorporación hacia el tejido social.

Implica docente y estudiantes, ya que se ajusta en el devenir por las fluctuaciones que opera el deseo como motor y posibilidad primigenia, de estar ahí compartiendo ese espacio a significar en imbricación de sentidos, en tanto el deseo en desplazamiento va siendo acompañado y vehiculado durante el tiempo de lo compartido, hacia la recontextualización de aquello que el estudiante trae de su contexto cultural, como base de imbricación libidinal por el deseo mismo.

Propicia de esta forma el discurso como conversación exploratoria que posibilita en el discurso mismo la apropiación, como catalizador de estigmatizaciones en la mayoría de los casos.

Pero a partir de la moderación de esos discursos y sus imbricaciones generadas desde la ayuda en el ordenar el diálogo en turnos para hablar, buscando completar ideas de otros y mediante otros sobre un principio cooperativo como potencial de una educación para la democracia.

Para de esta forma sean resignificados al permitir escuchar, escribir, ver, percibir dentro de este dispositivo como espacio de trabajo y contexto de acción de cada trayectoria dadora de identidad en devenir. Deconstruye así lógicas de déficit personal y social e interrogan sobre las condiciones de producción de saberes que no significan apropiación identitaria a la cultura circundante.

Hace transcurrir una subjetividad que se transforma y re-crea en simultaneidad y multiplicidad "a la vez" ligando sentidos del vivir la experiencia juntos, parte del vivir "entre nosotros" Nicastro-Greco (2010) creador de identidad, articula de esta forma lo universal y lo diverso con lo particular de las singularidades que entrama.

### **3. CONCLUSIONES**

A modo de conclusión quisiera mencionar como reflexión crítica, sobre esta particular forma de concebir las prácticas educativas, expresadas en este trabajo.

En donde las concepciones intuitivas ligadas al conocimiento cotidiano, producto de la cultura de referencia de cada estudiante (Rodríguez Moneo y Aparicio, 2.004), necesitan ser

transformadas/deconstruidas, a partir de la falacia vivenciada “no me da la cabeza” y la convivencia permanente de la crisis de legitimidad del sistema educativo.

En conjunción contextual con el recorrido escolar expresado en sus trayectorias de vida, en donde los claustros de la educación superior puedan alojar simbólicamente, de manera situada, libidinalmente implicados en doble y mutua implicación.

Una perspectiva de futuro equitativo y posible mediante la cooperación de los distintos actores educativos, para de esta manera dejar atrás la fragmentación horizontal y vertical que nos hace de eje en y para la exclusión.

Estas concepciones intuitivas que sí bien producen ciertas tensiones se motorizan por la particular relación interpersonal con cada docente dentro de esta propuesta, que utiliza a la vez su saber disciplinar en estructuras de mayor organización y jerarquía al servicio de vehicularlos hacia el cambio conceptual (Vosniadou 2006), como enfoque de análisis y práctica.

Vuelve así su atención sobre el aprendizaje como proceso de transformación dentro de las estructuras de conocimiento, que sirven para proporcionar explicaciones sobre la realidad, para organizar el entorno y actuar en y sobre él. Nutrido de un carácter descriptivo y explicativo (declarativo) puesto al servicio del conocimiento procedimental. El que abarca la comprensión de texto hacia la alfabetización académica como herramientas semióticas, factibles a la vez para esta doble y mutua implicación libidinal contextualmente situada y sustento de cada tarea seleccionada de forma estratégica a tal fin.

El mismo se inicia desde la evaluación diagnóstica que permite establecer “la lectura para la intervención” sobre “por qué esos estudiantes están ahí sentados frente a nosotros”, determinado por el conocimiento sobre la acción “del saber hacer, saber estar, saber ser”, aquí planteado como parte del posicionamiento estratégico de una ética/política sobre el rol, ligado a factores contextuales específicos de una educación para y por la libertad.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Baquero, R. (2012) Vigotsky: “sujeto y situación, claves de un programa psicológico”. En M. Carretero, M., Castorina, J. (eds) Desarrollo cognitivo y educación I. Los inicios del conocimiento (pp. 61-86). Buenos Aires: Paidós.

Cazden Courtney (1991) “El discurso en el aula”. “El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje”. Barcelona: Paidós. Caps. 2 y 6.

Frigerio G. (2004) “Bosquejos conceptuales sobre las instituciones” en Elichiry N. (comp) Aprendizajes escolares Desarrollos en Psicología Educacional. Buenos Aires: Manantial.

Larrosa J. (2009). “Experiencias y alteridad en educación”. Buenos Aires: Homo Sapiens/

Flacso, colección.

Millot, Catherine (1990) Freud antipedagogo. México. Paidós, 1990.

Perrenoud Ph. (1990) La construcción del éxito y el fracaso escolar. Madrid. Morata.

Rogoff B. (1997) "Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje" en Wertsch, Del Río y Álvarez A. (eds) La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas.

Madrid. Fundación Infancia y Aprendizaje.

Terigi, F. (2007) "Los desafíos que plantean las trayectorias escolares". III Foro Latinoamericano de Educación.

Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. Fundación Santillana.

Vigotsky, Lev (1986) Pensamiento y Lenguaje. Buenos Aires. La Plèyade.

Greco M. y Toscano A (2010). "Trayectorias educativas en la escuela media: desafíos contemporáneos de la obligatoriedad.

Vosniadou, S. (2006). "Investigaciones sobre el cambio conceptual: direcciones futuras y de vanguardia". En Schnotz, Wolfgang, Vosniadou, Stella y Carretero, Mario (comps.), Cambio conceptual y educación. Buenos Aires: Aique.

# Enfoques de aprendizaje en los alumnos de 1º, 3º y 5º año de la Facultad de Odontología de la U.N.L.P.

**Saporitti, Fernando Omar**<sup>1</sup>

**Seara, Sergio Eduardo**<sup>2</sup>

**Tomas, Leandro**<sup>3</sup>

**Papel, Gustavo**<sup>4</sup>

**Conte, Cecilia**<sup>5</sup>

1 Facultad de Odontología. Universidad Nacional de La Plata, Argentina [ferodont71@gmail.com](mailto:ferodont71@gmail.com)

2 Facultad de Odontología. Universidad Nacional de La Plata, Argentina [seara@folp.unlp.edu.ar](mailto:seara@folp.unlp.edu.ar)

3 Facultad de Odontología. Universidad Nacional de La Plata, Argentina [tomas@folp.unlp.edu.ar](mailto:tomas@folp.unlp.edu.ar)

4 Facultad de Odontología. Universidad Nacional de La Plata, Argentina [papel@folp.unlp.edu.ar](mailto:papel@folp.unlp.edu.ar)

5 Facultad de Odontología. Universidad Nacional de La Plata, Argentina [conte@folp.unlp.edu.ar](mailto:conte@folp.unlp.edu.ar)

## RESUMEN

La investigación estuvo relacionada a conocer los enfoques de aprendizaje en los alumnos de 1º, 3º y 5º año de la Facultad de Odontología de la U.N.L.P., durante el año 2019, considerándola relevante dentro de la enseñanza.

Los aspectos más importantes estuvieron relacionados a experiencias personales y a cuestiones pedagógicas de los alumnos, especialmente analizando los distintos resultados de las evaluaciones que se les realizan a diario, ya sean las mismas parciales o integradoras, donde en muchas ocasiones no logran los resultados esperados.

Este interés por conocer los enfoques de aprendizaje de los alumnos fue de relevancia para dar respuesta a las cuestiones planteadas anteriormente y además generó un aporte para optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje de los alumnos de la Facultad de Odontología de la Universidad Nacional de La Plata, dado que mediante esta investigación conocimos cuáles son los problemas que tienen, en forma individual o grupal, y en consecuencia los docentes podrán corregir la modalidad de transmitir los conocimientos teórico y prácticos, los resultados en las evaluaciones parciales e integradoras, la bibliografía a utilizar y toda otra cuestión que surja.

En las últimas décadas, ya sea el ámbito nacional e internacional, se han planteado una serie de nuevas metas a las cuales las universidades deben hacer frente dentro del contexto



de la Educación Superior; lo que ha originado una gran necesidad de reformas educativas entre las cuales está la evaluación del aprendizaje, considerada un elemento estratégico para ofrecer información útil para la toma de decisiones en este ámbito.

La implementación de sistemas de evaluación está vinculada esencialmente a un progresivo interés por los resultados sobre la calidad de la educación. Tales sistemas surgen primordialmente en razón de la necesidad de saber si los alumnos efectivamente están adquiriendo los conocimientos, las competencias, actitudes, y valores necesarios para desempeñarse con éxito en el ámbito universitario.

**PALABRAS CLAVE:** Enfoques-Aprendizaje-Alumnos-Odontología

## **1. INTRODUCCIÓN**

### **MARCO TEÓRICO**

#### **ESTADO DEL TEMA**

Una de las constantes en la historia del hombre que vive en sociedad, es que siempre concibió a la enseñanza como una práctica social e interpersonal, que se realiza de manera efectiva. (Davini, 2008).

#### **APRENDIZAJE:**

Una de las formas de aprendizaje más importantes se produce cuando una persona ayuda a otra a aprender, desarrollando capacidades de pensamiento, transmitiendo un saber o conocimiento, corrigiendo una habilidad o guiando una práctica.

Los cambios o modificaciones en las conductas previas de un individuo son el resultado del aprendizaje. Aprender es necesario para adaptarse activamente al medio desarrollando capacidades para expresar potencialidades y necesidades personales. Estas conductas incluyen resolver problemas, manejar una aparatología, desarrollar destrezas físicas (manifestaciones externas), como así también, ejercitación del pensamiento, disposiciones socio-afectivas, responsabilidad y compromiso (manifestaciones internas).

El aprendizaje consiste en encontrar las relaciones que se obtienen entre las variables internas y externas para que pueda de esa manera generar un cambio en las capacidades de los alumnos. (Davini, 2008).

(Gardner, 2003), valora mucho a los individuos que pueden analizar los acontecimientos del mundo o de la literatura de forma crítica, o que son capaces de reflexionar de forma útil

sobre su propio trabajo o el de los demás.

El aprendizaje es un proceso estratégico, según Glaser, R.; Baxter, G.P. (2002), que implica un cambio en la enseñanza: de la simple transmisión de información al diseño de ambientes de aprendizaje que permitan la participación activa de los alumnos para construir objetivos, enfrentar todo tipo de problemas, desarrollar habilidades específicas y conocimientos que permitan la toma de decisiones y razonamiento en forma apropiada. Así se evalúa el logro de estrategias de conocimiento con la finalidad de promover hábitos activos. Por medio de esta cualidad de aprendizaje, el docente puede estimular la autoevaluación, fomentando en los estudiantes la construcción y desarrollo de su propio conocimiento.

Pozo (2003), aludiendo a las capacidades metacognitivas del pensamiento se refieren a ellas como aprender a aprender.

Es sobradamente conocido que los niveles de conciencia y control sobre el aprendizaje suponen un esfuerzo intelectual por parte de la persona que aprende, así:

- El primer nivel lo constituyen las etapas del procesamiento individual de la nueva información que ocurren durante el aprendizaje.
- En un segundo nivel está la evaluación del procesamiento.
- El tercero, la toma de decisiones por parte del alumnado atendiendo a la naturaleza y extensión del procesamiento de la información. Estas decisiones que están influenciadas por el contenido y el contexto de la enseñanza afectan a los resultados del aprendizaje.

Los enfoques de aprendizaje se han definido, por lo tanto, como “los procesos de aprendizaje que emergen de las percepciones que los estudiantes tienen de las tareas académicas, influidas por sus características de tipo personal” (Biggs, 1988, citado por González-Pienda, y otros, 2002, 168).

Son muchos los autores que aseguran que los resultados del aprendizaje no surgen tanto de la modalidad en que el docente presenta la información sino a la manera en que el alumno la adquiere, procesa, recopila y recupera, es decir, su enfoque de aprendizaje (Corominas, Tesouro y Teixidó, 2006; Dochy et al., 2005; Tickle, 2001; Tiwari et al., 2006). La psicología cognitiva considera el aprendizaje como un proceso activo; el concepto de enfoque de aprendizaje está directamente relacionado con la concepción del aprendizaje, cuyo centro se ha desplazado hacia el alumno (López-Aguado, 2009) y podría definirse como las preferencias personales que cada individuo presenta a la hora de estudiar y aprender (Fernández-Martínez, 2008).

Los enfoques de aprendizaje están más relacionados a motivos y estrategias específicas y situacionales que a la personalidad. Los enfoques incluyen la intención del alumno al aprender y cómo aprende (proceso), que no depende de los características personales sino de la representación que éste tiene del contexto o situación particular (Corominas et al., 2006). Es preciso analizar las tareas de estudio y aprendizaje que llevan a cabo los alumnos, prestando

atención tanto a los mecanismos y motivaciones subyacentes en la realización de estas tareas, como a las tácticas adoptadas, entendidas como secuencias de procedimientos o habilidades mentales que se accionan con la finalidad de facilitar el aprendizaje y avalar su eficacia (Barca et al., 2008).

Una revisión de la validez y consistencia del instrumento hecha recientemente por el mismo autor (Biggs, y otros, 2001) eliminó el enfoque de logro, que en los análisis factoriales tendía a mostrarse de forma no sustancial. Algunos ítems cargaban hacia el enfoque profundo y otros hacia el superficial, quizá debido a que algunos alumnos, para conseguir el éxito en determinada tarea académica, adopten cualquiera de los dos enfoques.

El instrumento final elaborado por Biggs es conocido como el Revised Two Factor Study Process Questionnaire (R-SPQ-2F, Cuestionario Revisado de Procesos de Estudio), el cual será utilizado en dicha investigación.

## 2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA / DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Se realizó una investigación de tipo, cualitativa y cuantitativa. El diseño de la investigación fue descriptivo de corte transversal, explicativo, correlacional.

### **Instrumento de recolección de datos:**

Para evaluar el nivel o escala de los enfoques de aprendizaje que adopta un alumno universitario en su proceso de estudio, así como las subescalas: motivos y estrategias más relevantes que integran dichos enfoques de aprendizaje y los compuestos de enfoques se utilizó el Cuestionario Revisado de Procesos de Estudio (R-SPQ-2F, The Revised Two-factor Study Process Questionnaire) elaborado, validado y autorizado para Latinoamérica por Biggs, y otros (2001), y validado también por Leung y Chan (2001) en su última versión reducida y adaptada al español, por De la Fuente y Martínez (2003b); (Salim, 2006); (Hernández-Pina et al., 2005). El cuestionario R-SPQ-2F contiene 20 preguntas medidas a través de una escala tipo Likert, de 5 opciones (*1-NUNCA en mi caso, 2- MUY RARA VEZ en mi caso, 3-A VECES en mi caso, 4-FRECUENTEMENTE en mi caso, 5- SIEMPRE en mi caso*). Diez de ellas permiten caracterizar el enfoque de aprendizaje profundo (EP) y las diez restantes el enfoque de aprendizaje superficial (ES). Dentro de cada enfoque, se distinguen 2 subescalas: 5 interrogantes permiten determinar motivos y las 5 restantes a las estrategias. **Muestra:** Heterogénea en cuanto a género, edad y año de cursada. **Población:** comprendió a los alumnos que estaban cursando en 1º, 3º y 5º año de la carrera durante el período 2019. Para las determinaciones cuantitativas, se trabajó

con una muestra no aleatoria compuesta por alumnos voluntarios, y para las determinaciones cualitativas la selección se realizó mediante un muestreo intencional con base en criterios de los tipos de enfoques de aprendizaje. El cuestionario se aplicó de manera individual, anónima y el tiempo de aplicación fue variable, entre 20 y 30 minutos. Los alumnos, de forma voluntaria y en el aula donde habitualmente reciben sus clases completaron y entregaron el cuestionario. Se tomó una muestra de N= 80 alumnos de 1° año, N= 80 alumnos de 3° año y N= 80 alumnos de 5° año de la carrera.

## RESULTADOS

La medición de los componentes se realizó mediante la aplicación del paquete estadístico IBM-SPSS en su versión 25 y también la herramienta de análisis de datos Excel 2010. También se obtuvieron el valor mínimo, máximo, la media y desviación estándar en todos los casos mediante el análisis de tablas cruzadas en cada una de las variables de estudio obteniendo una clasificación de a) poco relacionado, b) intermedio y c) relacionado según el año de cursada de cada alumno. Se tuvo en cuenta un nivel de significación ( $p < 0.05$ )

Se realizó también un estudio de fiabilidad del instrumento con el análisis de Cronbach.

Los pasos de este análisis fueron de la siguiente manera teniendo en cuenta los siguientes pasos:

A-Análisis de proporción según el género de los encuestados.

B-Media de las edades según el año de cursada.

C-Procesar el segmento de respuestas correspondientes a la escala enfoque profundo.

D-Procesar el segmento de respuestas correspondientes a la escala enfoque superficial.

<b>Año de cursada</b>	1° año	18.4
	2° año	21.2
	3° año	24.1

Tabla 1: Media de edades según año de cursada de los alumnos encuestados. (Elaboración propia).

## ENFOQUE PROFUNDO

### Tabla cruzada AÑO DE CURSADA Clas\_EnfoqueProfundo



### Clasificación Enfoque Profundo

AÑO CURSADA	DE 1°	Recuento	Poco relacionado	Intermedio	Relacionado	Total
		% dentro de Clasif_Enfoque Profundo	63	17	0	80
		86,3%	16,3%	0,0%	33,3%	
	3°	% dentro de Clasif_Enfoque Profundo	9	50	21	80
			12,3%	48,1%	33,3%	33,3%
	5°	% dentro de Clasif_Enfoque Profundo	1	37	42	80
			1,4%	35,6%	66,7%	33,3%
Total		% dentro de Clasif_Enfoque Profundo	73	104	63	240
			100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla nº 2. Fuente: Elaboración propia.

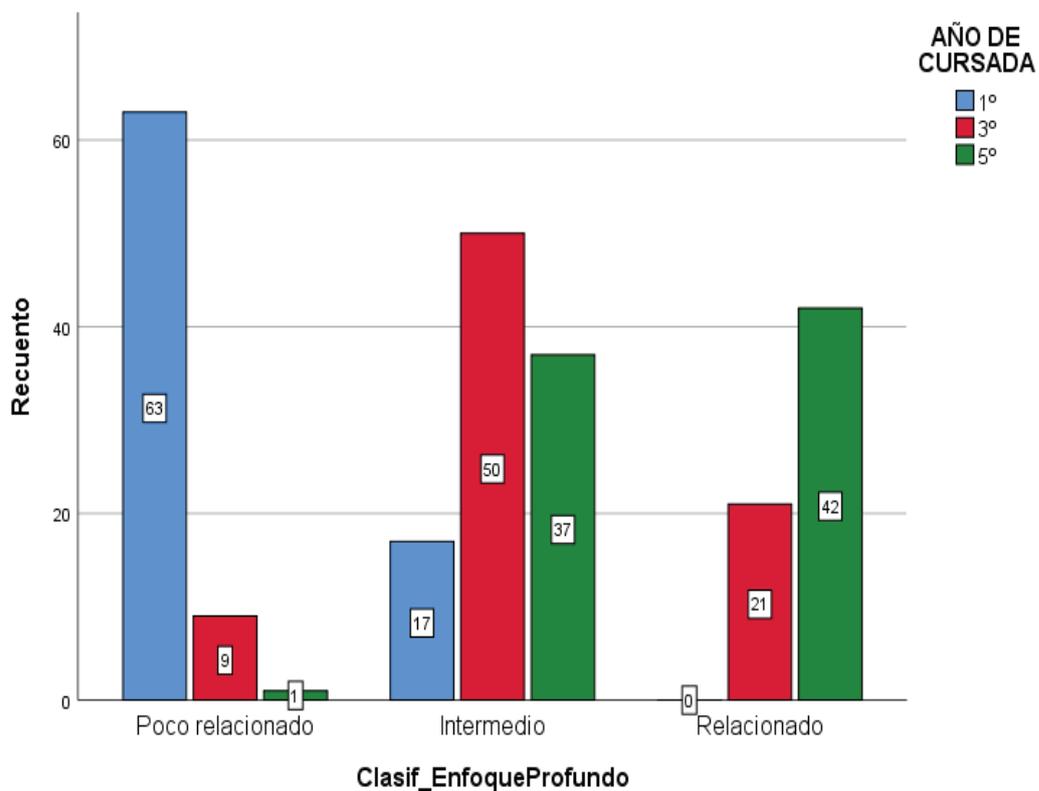


Gráfico nº 1. Fuente: Elaboración propia.

Tabla n° 3. Fuente: Elaboración propia.

Clasificación_Enfoque_Superficial	Poco Relacionado	Recuento	1°	3°	5°	Total
		% dentro de Clasif_Enfoque Profundo	0	27	48	
	Intermedio	% dentro de Clasif_Enfoque Profundo	14	53	32	99
			17,5%	66,3%	40,0%	41,3%
	Relacionado	% dentro de Clasif_Enfoque Profundo	66	0	0	66
			82,5%	0,0%	0,00%	27,5%
Total	% dentro de Clasif_Enfoque Profundo		80	80	80	240
			100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

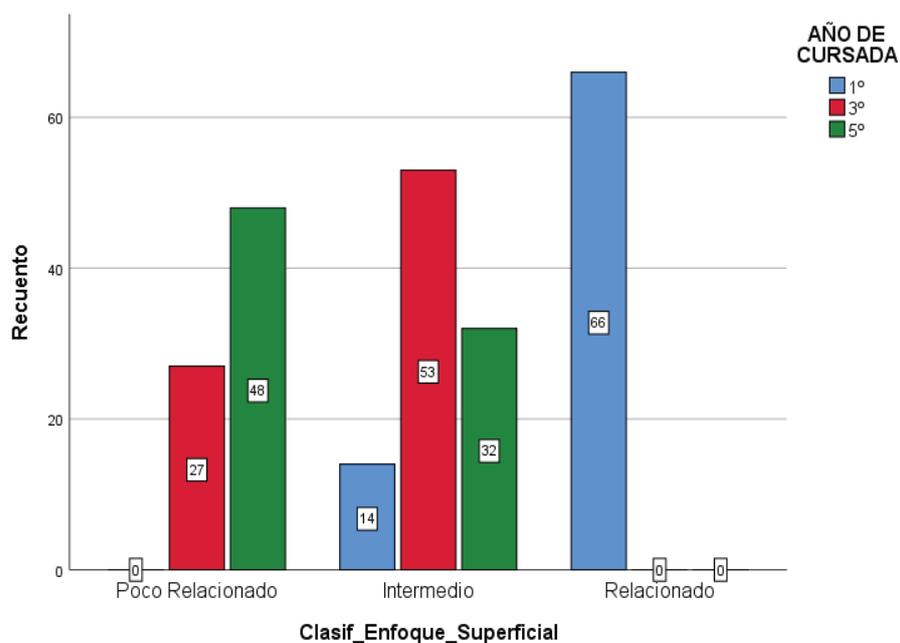


Gráfico n°2. Fuente: Elaboración propia.

### 3. CONCLUSIONES

Los resultados confirmaron la hipótesis de congruencia planteada por Biggs en su modelo de aprendizaje, en el que los motivos profundos están en relación con las estrategias profundas y de la misma manera, estrategias con los motivos superficiales. De manera similar,

como se observa en nuestros resultados, existe poca congruencia entre motivos superficiales y estrategias profundas y viceversa, situación que es propia de los alumnos que adoptan enfoques estratégicos.

La proporción más alta de la muestra adoptó un enfoque profundo, particularidad deseable, pues repercutiría positivamente en los resultados de aprendizaje.

La media de las puntuaciones en el enfoque profundo es muy superior a la media del enfoque superficial, lo cual propone que los alumnos muestran una tendencia a la comprensión en su proceso de aprendizaje. Es primordial que los docentes universitarios perciban cuál es el enfoque de aprendizaje que tienen sus alumnos con el propósito de planificar estrategias de enseñanza conforme a cada situación. Los alumnos no son superficiales ni profundos siguen enfoques de acuerdo a los procesos de enseñanza adoptados y de contexto presentes (presagio).

Los enfoques de aprendizaje representan uno de los factores de control del proceso de adquisición de conocimientos más relevantes, por lo que se ha buscado interconectar los enfoques de aprendizaje de los alumnos con los procedimientos de enseñanza de los docentes respectivos.

Las autoridades que tienen a su cargo el diseño del aprendizaje, actualmente trabajan para lograr una correlación entre la forma en que se utilizan los componentes educativos y los enfoques de aprendizaje de los alumnos.

De esta manera, tanto los docentes como todos aquellos encargados de diseñar los diferentes planes de estudio han centrado su interés en este último método. Para tal fin, deben obtener una valoración de los alumnos, a la vez que los estimulan a reflexionar sobre estos enfoques y diseñan estrategias de enseñanza y aprendizaje basados en ellos.

Se ha comprobado que, en las clases presenciales, los docentes observan que los alumnos que poseen un enfoque de aprendizaje particular presentan variaciones en cuanto a la modalidad en que aprenden nueva información e ideas, así como en la forma en que las procesan y las utilizan. Dicho de otra manera, la capacidad de "aprender a aprender" debería ser la base para una formación continua óptima.

Se espera que los resultados de esta investigación generen nuevos conocimientos que puedan contribuir al mejoramiento del proceso enseñanza-aprendizaje de los alumnos de la Facultad de Odontología de la Universidad Nacional de La Plata y de otras universidades.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Arias Blanco, J.; Díaz, M. (2013). La evaluación del rendimiento inmediato en la enseñanza universitaria. *Revista de Educación*, núm. 320.

Biggs, J. B. (2001). Enhancing learning: a matter of style or approach? In R. J. Sternberg, & L. F. Zhang (Eds.), *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles*(pp. 73–102). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.

Brady, F. (2015). Sports skill classification, gender and perceptual style. *Perceptual and Motor Skills*.

Buendía, L., & Olmedo, E. M. (2000). Estrategias de aprendizaje y procesos de evaluación en la educación universitaria. *Bordón*, 52(2),151-163.

Canto Herrera, P.; Ortiz Ojeda, A. (2013). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de ingeniería de México. *Revista Estilos de Aprendizaje*, vol. 11, núm. 11.

Castañeda Figueiras, S. (2006) Evaluación del aprendizaje en el nivel universitario. Elaboración de exámenes y reactivos objetivos. México. Eds UNAM.

Davini, M.C. (2008) *Métodos de enseñanza didáctica general para maestros y profesores*. Pgs 17-50. Buenos Aires. Ed. Santillana.

De Fanelli, A. G. (2015). “La cuestión de la graduación en las universidades nacionales de la Argentina: Indicadores y políticas públicas a comienzos del siglo XXI”. *Propuesta Educativa*.

Departamento de Información Universitaria-SPU (2015), *Datos provisorios 2013*. Mimeo.

Eisman, L. B., & Moreno, E. M. O. (2003). Estudio transcultural de los enfoques de aprendizaje en Educación Superior. *Revista de Investigación*, 21(2), 371-386.

Entwistle, N. J. (1988). *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Madrid: Paidós.

Entwistle, N. J., & Ramsden, P. (1987). *Understanding Student Learning*. Londres: Croom Helm.

Entwistle, N. J., McCune, V., & Walker, P. (2001). Conceptions, styles and approaches with in higher education, analytical abstractions and everyday experience. In R. Sternberg, & L.F. Zhang (Eds.), *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles* (pp. 103–136). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Fariñas, L.G. (1995) *Maestro, una estrategia para la enseñanza*. La Habana. Académica.

Fenollar, P., Román, S., & Cuestas, P. J. (2007). University students’ academic performance: An integrative conceptual framework and empirical analysis. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 873–891.

Gardner, H. (2003) Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica. 26-7, 59-75. Buenos Aires. Paidós.

Glaser, R.; Baxter, G.P. (2002) Cognition and construct validity: evidence for the nature of cognitive performance in assessment situations. Braun, H.I.; Jackson, D.; Wiley, D.E. Eds.

González-Pienda, J.A. y otros (2002): Manual de Psicología de la Educación, Madrid, Ediciones Pirámide

Heikkilä, A., & Lonka, K. (2006). Studying in higher education: students' approaches to learning, self-regulation and cognitive strategies. *Studies in Higher Education*, 31(1), 99-117.

Hernández Pina, F. (1999). *Los enfoques de aprendizaje en el contexto de la evaluación de la calidad de las universidades*. Programa sectorial de promoción general del conocimiento. MEC. Convocatoria 1995. Informe final, 1999.

Hernández Pina, F., García, M.P., Maquilón, J.J. (2001). "Estudio empírico de los enfoques de aprendizaje de los estudiantes universitarios en función del perfil de su titulación (profundo vs superficial)", *REOP*, 12, 22, 303-318.

Hernández Pina, F., Hervás Avilés, R. M., Maquilón Sánchez, J. J., García Sanz, M. P. y Martínez Clarés, P. (2002). Consistencia entre motivos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 20(2), 487-510.

Hernández Pina F, García M, Maquilón J. (2005). Análisis del cuestionario de procesos de estudio 2 Factores de Biggs en estudiantes universitarios españoles. *Revista Fuentes*: p. 19

Hernández Pina F. (2005) *Aprendizaje, competencias y rendimiento en Educación Superior* Madrid: La Muralla Murcia.

Jackson C (2012). *Manual of the Learning Styles Profiler*. En: vía [www.psipress.co.uk](http://www.psipress.co.uk).

Jones, C. (2002). Biggs's 3P Model of Learning: the role of personal characteristics and environmental influences on approaches to learning, Tesis Doctoral, Escuela de Psicología Aplicada, Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad de Griffith.

Kember, D. (2000). Misconceptions about the learning approaches, motivation and study practices of Asian students. *Higher Education*, 40, 99-121.

Kember, D., Biggs, J. y Leung, D. (2004). Examining the multidimensionality of approaches to learning through the development of a revised version of the Learning Process Questionnaire. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 261-280.

LEUNG, M. Y CHAN, K. (2001): Construct Validity and Psychometric Properties of the Revised Two-factor Study Process Questionnaire (R-SPO-2F) in the Hong Kong Context, Trabajo

presentado en la Australian Association for Research in Education Annual Conference, 2001, Australia.

Marshall, D., & Case, J. (2005). Approaches to learning research in higher education: a response to Haggis. *British Educational Research Journal*, 31(2), 257-267.

Marton F and Säljö R (2012). On qualitative differences in learning: Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*.

Marton, F., & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning. Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46(1), 4-11.

Messick S (2014). The nature of cognitive styles: problems and promise in educational practice. *Educational Psychologist*.

Montealegre G, Nuñez M. (2009) ¿Tienen aprendizajes de calidad los estudiantes de Medicina? *Acta Médica Colombiana*. p. 122-128.

Montealegre Lynett G. (2011) "Enfoques de enseñanza y aprendizaje de la medicina. El caso del programa de Medicina de la Universidad del Tolima", revista *Perspectivas Educativas*, Ibagué, Universidad del Tolima, Vol. 4, (enero-diciembre), 2011, pp. 33-50

MUÑOZ SAN ROQUE, ISABEL y MARTÍNEZ FELIPE, MARÍA (2012). Enfoques de aprendizaje, expectativas de autoeficacia y autorregulación ¿Las metodologías de enseñanza utilizadas en el proyecto piloto del EEES [Espacio Europeo de Educación Superior] afectan a la calidad del aprendizaje? En MUÑOZ SAN ROQUE, ISABEL (2012) (Coordinadora). *El Espacio Europeo de Educación Superior ¿un cambio deseable para la Universidad?* Madrid: Universidad Pontificia Comillas. 47-103.

Pérez Cabaní, M. L. (2001). El aprendizaje escolar desde el punto de vista del alumno: los enfoques de aprendizaje. En Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.). *Desarrollo Psicológico y Educación*. 2. Psicología de la Educación Escolar (pp. 285-304). Madrid: Alianza Editorial.

Phan, H. (2011). Interrelations between self-efficacy and learning approaches: a developmental approach. *Educational Psychology*, 31(2), 225-246.

Pozo, J. I. (2003). *Adquisición de conocimientos*. Madrid: Ediciones Morata.

Prieto, G., & Muñiz, J. (2000). Un modelo para evaluar la calidad de los tests utilizados en España. *Papeles del Psicólogo*, 77, 65-75.

Ray Crozier, H. (2001) *Diferencias individuales en el aprendizaje*. Personalidad y rendimiento escolar. Madrid-España. Narcea S.A.

Rosario, P., Núñez, J.C., González-Pienda, J.A., Almeida, L., Soares, S. y Rubio, M. (2005).



El aprendizaje escolar examinado desde la perspectiva del <<Modelo 3P>> de J. Biggs. *Psicothema*, 17(1). 20-30.

Salim, R. (2006). Motivaciones, enfoques y estrategias de aprendizaje en estudiantes de Bioquímica de una universidad pública argentina. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (1).

Sivan, A., Wong, R., Woon, D., & Kember, D. (2000). An Implementation of Active Learning and its Effect on the Quality of Student Learning. *Innovations in Education and Training International*, 37(4), 381-389.

# Estilos de aprendizaje y su transformación a lo largo de la trayectoria académica en la folp-unlp

**Chungara, Roger 1**

**Fallet, Mariana 2**

**Tomas, Leandro Juan 3**

**Vijandi, Valeria Raquel 4**

**Gatica, Nicolas 5**

1 Facultad de Odontología (UNLP). Argentina [roger\\_tomas1@hotmail.com](mailto:roger_tomas1@hotmail.com)

2 Facultad de Odontología (UNLP). Argentina [falletmariana74@gmail.com](mailto:falletmariana74@gmail.com)

3 Facultad de Odontología (UNLP). Argentina [leandro.tomas@hotmail.com](mailto:leandro.tomas@hotmail.com)

4 Facultad de Odontología (UNLP). Argentina [val2755@hotmail.com](mailto:val2755@hotmail.com)

5 Facultad de Odontología (UNLP). Argentina [nicogatica089@gmail.com](mailto:nicogatica089@gmail.com)

## RESUMEN

**Introducción:** Los estilos de aprendizaje tienen diversas explicaciones dentro del ámbito psicológico y educativo pero se pueden sintetizar diciendo que es la manera en que el cerebro reacciona a las diferentes situaciones y el individuo responde a los estímulos del ambiente. El estudiante puede emplear incluso combinaciones de estilos y con el paso de los años, se consolidará un estilo particular, que no es más que la suma de experiencias anteriores. **Desarrollo:** Podemos nombrar cuatro clases de estilos según Honey y Mumford: Activo; Teórico; Pragmático; Reflexivo. **Objetivos:** Determinar los estilos de aprendizaje de la población estudiantil de 1er año de la FOLP; Analizar los cambios ocurridos en el transcurso del Proyecto. **Metodología:** Los materiales utilizados para la realización del proyecto fueron la recolección de datos por medio del cuestionario Honey-Alonso. El análisis de datos abarcó la distribución promedio del puntaje que establece el perfil de aprendizaje para la muestra total y la distribución en % de las preferencias según los estilos, de acuerdo al baremo general de interpretación de Alonso y cols. **Resultados:** Se obtuvo una confiabilidad general de 0.95. La confiabilidad por factor fue para el estilo activo 0.79, para el teórico 0.85, para el reflexivo 0.87 y para el pragmático de 0.88. **Conclusiones:** Aunque los individuos posean un estilo o más de un estilo de aprendizaje, se reconoce la flexibilidad y las posibilidades de poder cambiar o reajustar el estilo para el logro de un aprendizaje más eficiente.



## 1. INTRODUCCIÓN

Los estilos de aprendizaje tienen diversas explicaciones dentro del ámbito psicológico y educativo pero se pueden sintetizar diciendo que es la manera en que el cerebro reacciona a las diferentes situaciones y el individuo responde a los estímulos del ambiente. El estudiante puede emplear incluso combinaciones de estilos y con el paso de los años, se consolidará un estilo particular, que no es más que la suma de experiencias anteriores.

## 2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA / DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Puesto que existen distintas variantes a partir de las cuales entender los aspectos que propician mayores oportunidades para asegurar el éxito de los estudios universitarios, sean las aptitudes y antecedentes académicos o la certeza en la elección de la carrera, los estilos de aprendizaje también resultan elementos susceptibles al análisis dentro de esta serie de factores. También conocidos como “estilos cognitivos” representan una combinación de aptitudes y preferencias individuales que “se manifiestan en la manera de adquirir, procesar y retener información” (Villalobos, 2003, p 120); es decir, determinan la forma de organizar e interpretar los estímulos ambientales, procesarlos, asimilarlos y finalmente, convertirlos en conocimientos.

Si bien el concepto de *estilo de aprendizaje* tiene diversas explicaciones en el ámbito de la psicología y en la educación, todas coinciden en que se trata de cómo el cerebro procesa la información y cómo es influido por el proceso de aprendizaje de cada individuo (Lozano, 2001; Woolfolk, 2010). Una de las definiciones más aceptadas es la que propone Keefe (1982) (cf. Alonso, Gallego y Honey, 1999): “Los estilos de aprendizaje son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje” (p. 44).

Tomando el modelo de procesamiento de la información propuesto por Honey y Mumford (1986), basado en las fases del proceso de aprendizaje que describió Kolb (1984), surgió la propuesta de Alonso et al. (1999) para clasificar los estilos en cuatro grupos: activo, reflexivo, teórico y pragmático. Señalan que las personas con estilo activo se involucran totalmente y sin prejuicios en las experiencias nuevas, suelen mostrarse entusiastas, y actúan primero y piensan después en las consecuencias. Los de estilo reflexivo tienden a ser observadores

y analíticos de sus experiencias y recogen datos detalladamente antes de llegar a una conclusión. Aquellos de estilo teórico adaptan e integran las observaciones que realizan en teorías complejas y bien fundamentadas, piensan de forma secuencial, paso a paso, y valoran la lógica y la racionalidad. Finalmente, el estilo pragmático caracteriza a quienes gustan de probar ideas, teorías y técnicas nuevas y comprobar si funcionan en la práctica; son prácticos, apegados a la realidad y gustan de tomar decisiones y resolver problemas.

Hablar de estilos de aprendizaje abre otra perspectiva al entendimiento del proceso de enseñanza- aprendizaje, sobre todo porque posibilita la atención a la diversidad dentro del aula a través de la personalización de dicho proceso. Cuando las estrategias de aprendizaje que el docente propone no están sintonizadas con los estilos de aprendizaje de los alumnos, puede propiciarse la falta de motivación hacia la clase, un bajo rendimiento académico y, eventualmente, el abandono de los estudios. Aunque el estilo de aprendizaje no es el único factor que afecta la comprensión y el desempeño escolar, tiene una influencia considerable en estos. Al respecto, las investigaciones han comprobado que entre mayor congruencia existe entre la manera en que los profesores planean e imparten sus clases y el modo en que el alumno se adueña del conocimiento, mayor es la probabilidad de éxito académico. Asimismo, la predominancia de uno de los estilos de aprendizaje puede estar estrechamente relacionada con la elección vocacional, de acuerdo a los intereses y habilidades requeridas en determinada profesión. Por tanto, es un área de oportunidad que el docente puede atender de manera activa, implementando técnicas para conocer el perfil de sus grupos y adecuando su estilo de enseñanza a las necesidades y estilo de aprendizaje del alumno.

En muchos de los casos, el profesor conoce bien los temas y se esfuerza por formular secuencias y actividades, sin lograr que el aprendizaje, como proceso y como resultado, sea satisfactorio (Picado, 2006). Por tanto, los estilos de aprendizaje pueden constituir uno de los pilares para lograr el aprendizaje significativo y, en consecuencia, será tarea del docente propiciar que el alumno descubra cómo aprende mejor. Para una institución de educación superior, aproximarse a este entendimiento hace posible identificar los estilos de aprendizaje con los que ingresan sus alumnos como una estrategia para elevar el nivel académico y, con ello, los índices de egreso, y asimismo delinear los perfiles para cada programa de estudio, ubicándolos dentro de su modelo educativo y fortaleciendo una transformación de los mismos a través de los estilos de enseñanza del profesorado. Toda institución educativa integra un modelo educativo vigente en la realidad global del joven que le permite resolver los problemas que la sociedad le exige, independientemente de la profesión elegida.

De este modo, resulta pertinente identificar los estilos de aprendizaje en el alumnado con el fin de poner en práctica acciones que propicien un equilibrio en su desarrollo, lo que compete en gran medida a la planificación que haga el docente para incluir estrategias de ense-



ñanza-aprendizaje que correspondan y estimulen las diversas formas de aprender en una institución educativa.



**Objetivo general:**

Analizar la transformación de los estilos de aprendizaje de estudiantes universitarios pertenecientes a una misma cohorte.

**Objetivo Específico:**

Analizar las modificaciones y/o cambios a lo largo del estudio, referentes a sus estilos de aprendizaje.

**Metodología:**

La recolección de datos se realizará empleando el Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA) diseñado por Alonso et al. (1999) con modificaciones, que consiste en una serie de 80 reactivos de respuesta dicotómica que se vacían en un perfil gráfico de aprendizaje, por medio del cual se determinan los estilos de aprendizaje preferentes: activo, reflexivo, teórico y pragmático. Una vez obtenida la sumatoria por estilo, los resultados se podrán interpretar en cuatro niveles: muy bajo, bajo, moderado, alto y muy alto. La fiabilidad y validez del cuestionario serán demostradas por medio de pruebas estadísticas que analizarán los estilos de aprendizaje en alumnos universitarios de la FOLP-UNLP. Teniendo en cuenta las modificaciones, se elaborara una ficha psicopedagógica de 18 preguntas, diseñada expresamente para obtener información sobre los antecedentes académicos y la visión universitaria y profesional de los futuros egresados; sin embargo, sólo se utilizará un solo reactivo, el cual se enfoca en las habilidades logradas a lo largo de los estudios.

El análisis de datos abarcó la distribución promedio del puntaje que establece el perfil de

aprendizaje para la muestra total (n= 200) y la distribución en % de las preferencias según los estilos, de acuerdo al baremo general de interpretación de Alonso y cols.



**ACTIVO**

- Este estilo de aprendizaje es característico de personas que trabajan en equipo, dirigen debates y reuniones, buscan información, son hábiles haciendo manualidades y dramatizaciones.



**REFLEXIVO**

- Con el estilo reflexivo la persona medita sobre sus actos, realiza autoevaluación. Durante el trabajo grupal promueve la discusión, aprecia las situaciones desde distintos puntos de vista.



**TEÓRICO**

- Las personas teóricas tienen facilidad para identificar hechos y secuencias, explica el qué y el por qué, en grupo promueven las explicaciones sobre el tema.



**PRAGMÁTICO**

- La persona pragmática aplica lo estudiado, realiza ejercicios y dramatizaciones, encuentra utilidad a lo aprendido, y lo pone en práctica en la vida diaria, soluciona problemas.

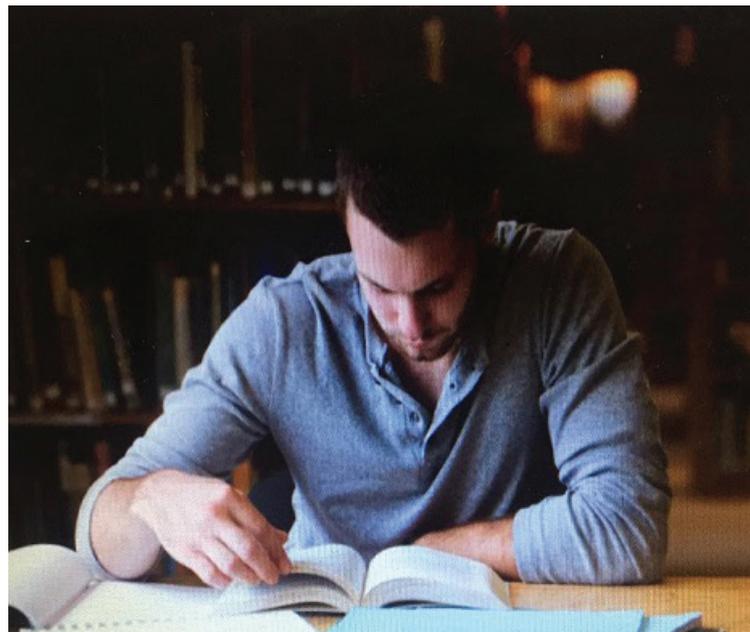
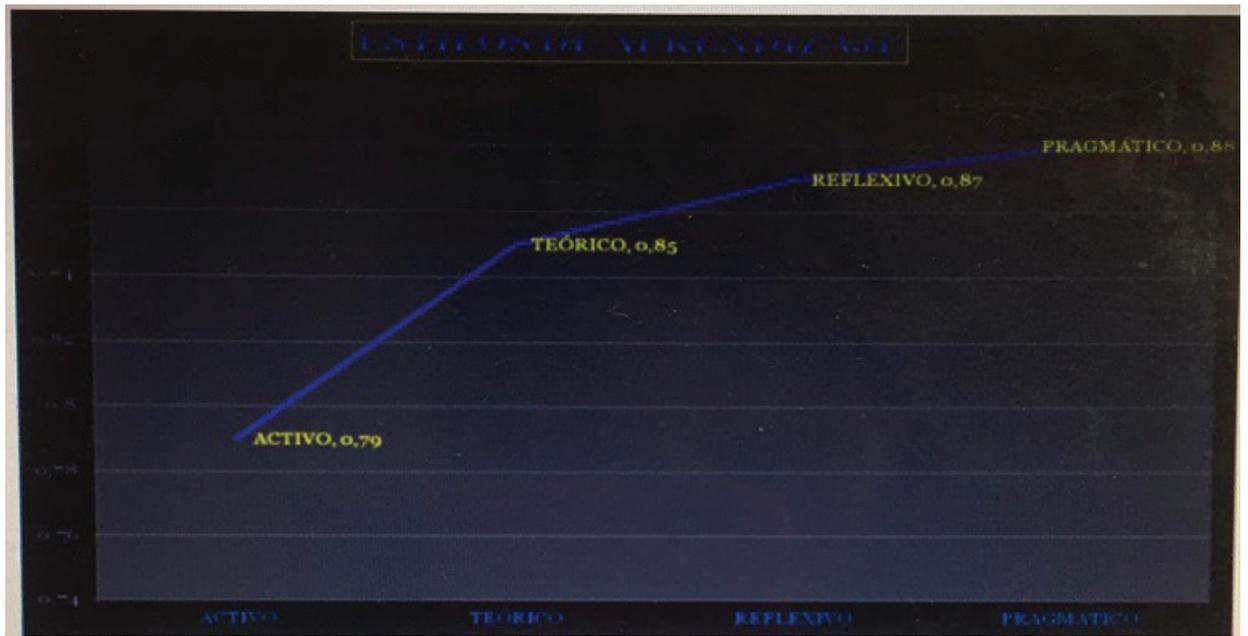
El estudio se llevó a cabo bajo la premisa de que los estilos de aprendizaje se modificarían tras cubrirse el mayor porcentaje de créditos del programa de estudios. Por tanto, la investigación se realizó bajo un diseño de estudio de caso con enfoque cuantitativo y cualitativo. Los datos se examinaron con estadística descriptiva e inferencial, empleándose la prueba Chi cuadrada y la comparación de medias a través de la prueba t de Student y el análisis de varianza. Comparando datos en forma cuantitativa y cualitativa.

### Resultado esperados en el desarrollo del proyecto:

- Identificación y caracterización de los Estilos de Aprendizaje en la formación odontológica.
- Identificación de características facilitadoras/obstaculizadoras en los Estilos de Aprendizaje de los alumnos de la Facultad de Odontología de la UNLP.
- Datos del nivel de apropiación en la mediación de los recursos.
- Presencia/ausencia de potencialidades y problemáticas emergentes de la utilización y producción de los recursos.

### RESULTADOS

Se obtuvo una confiabilidad general de 0.95. La confiabilidad por factor fue para el estilo activo 0.79, para el teórico 0.85, para el reflexivo 0.87 y para el pragmático de 0.88.



Aprendizaje reflexivo



### 3. CONCLUSIONES

Aunque los individuos posean un estilo o más de un estilo de aprendizaje, se reconoce la flexibilidad y las posibilidades de poder cambiar o reajustar el estilo para el logro de un aprendizaje más eficiente.

### BIBLIOGRAFÍA

ALONSO C, GALLEGOS D, HONEY P. (1994) Cuestionario Honey-Alonso de estilos de aprendizaje. Ediciones Mensajero. Bilbao, España; 103-21

HONEY P, MUMFORD A. (1986). The manual of learning styles. Maidenhead, Berkshire: Peter Honey.

Revista Estilos de Aprendizaje (2011), nº7, Vol 4, abril de 2011.



# Estrategias para fortalecer la continuidad académica en la Licenciatura en Obstetricia (una “carrera de mujeres”).

**Rosenberg, Carolina Elena<sup>1</sup>**

**Del Re, Claudia Luján<sup>2</sup>**

**Madrid, Viviana Graciela<sup>3</sup>**

1 UNLP, Facultad de Ciencias Médicas, Licenciatura en Obstetricia. Argentina. [crosenberg@med.unlp.edu.ar](mailto:crosenberg@med.unlp.edu.ar)

2 UNLP, Facultad de Ciencias Médicas, Licenciatura en Obstetricia. Argentina. [claudia\\_delre@yahoo.com.ar](mailto:claudia_delre@yahoo.com.ar)

3 UNLP, Facultad de Ciencias Médicas. Argentina. [vivianamadrid@hotmail.com](mailto:vivianamadrid@hotmail.com)

## RESUMEN

Si bien en la actualidad hay un número similar de hombres y mujeres en las aulas de la educación superior, existen áreas de conocimiento, carreras, oficios y profesiones en las que la diferencia sexual es muy marcada. Una diferencia “asentada en una visualización esencializada y biologicista de la feminidad y la masculinidad” (Seoane, 2017). Hay muchas más mujeres que varones en carreras asociadas al cuidado de los otros, como Enfermería u Obstetricia, y más varones en área tecnológicas y con mayor remuneración, como Ingeniería e Informática, lo que refleja una sociedad con marcadas desigualdades debido al género.

La licenciatura en Obstetricia es una carrera habitada, casi en su totalidad (más del 95%), por mujeres. Sumándose a la discriminación genérica, se agrega en esta carrera como así también en enfermería, el sometimiento frente al modelo médico hegemónico, que ha contribuido a la construcción socio-histórica de la mujer en el discurso médico, académico y oficial, reservando históricamente el privilegio del saber-poder a los hombres de la élite social, dejando el cuidado de lxs<sup>7</sup> niñxs y de las mujeres parturientas al cuidado de otras mujeres (Camacaro Cuevas, 2010).

La materia Biología celular y Genética se incorporó por primera vez al plan de estudios de la Licenciatura en Obstetricia en 2019. Como toda materia de primer año se enfrenta a las dificultades que lamentablemente hoy tienen muchos estudiantes que egresan de la escuela secundaria, sumadas a las particulares de esta carrera: muchas alumnas son madres jóvenes que concurren a la clase con sus bebés, seguramente motivadas por una situación familiar, social y/o económica

7.-Utilizamos la “x” para indicar el femenino y el masculino, Cf. Facio, A. et alii, Diccionario de la transgresión feminista, 2012.

compleja, dificultando más aún a la posibilidad de construir conocimientos en las aulas.

Acorde al panorama hostil que podría presentarse para las alumnas del primer año de la carrera de Obstetricia, incluido un contexto de masividad en las aulas, se ha observado un elevado porcentaje de deserción en el dictado regular. En ese contexto creemos que es necesario plantear estrategias que aseguren la continuidad académica de todas las estudiantes.

El propósito de esta comunicación es narrar la experiencia luego de la implementación de una cursada intensiva de verano de Biología Celular y Genética, del primer año de la Licenciatura en Obstetricia, de la Facultad de Ciencias Médicas, que ha brindado una nueva oportunidad para la aprobación de la materia. Del análisis de los datos se desprende que la cursada intensiva de verano ha contribuido al proceso de continuidad en este recorrido educativo-formativo, brindado una oportunidad diferente a las estudiantes que claramente ha sido exitosa dado el alto porcentaje de aprobación y promoción y un visible aumento de la retención de las estudiantes. Probablemente la época estival haya permitido a las estudiantes mujeres trabajadoras y mamás, entre otras variables, encontrar el tiempo para dedicarse más a su propia formación académica, delegando transitoriamente tareas domésticas como así también el cuidado y educación de sus hijos. Finalmente, a través de esta experiencia, hemos contribuido a fortalecer la continuidad en sus trayectorias educativas.

**PALABRAS CLAVE:** Obstetricia- Diferencia sexual-Retención- Biología

## 1. INTRODUCCIÓN

Las políticas tendientes a seguir el rendimiento académico y a lograr mayores niveles de retención, permanencia y egreso constituyen un núcleo central dentro del plan estratégico 2018-2022 de la UNLP ([https://unlp.edu.ar/plan\\_estrategico](https://unlp.edu.ar/plan_estrategico)).

En su discurso de asunción como presidente de la UNLP, Fernando Tauber aseguraba: “El desafío para los próximos años de gestión será mejorar el rendimiento académico y producir más graduados, porque cuando hablamos de inclusión ya no podemos conformarnos con que muchos chicos entren a la Universidad”.

A partir de 2018, y tomando como punto de partida algunas experiencias previas implementadas en distintas facultades, se dio impulso a estas políticas, unificándolas en el Programa de rendimiento académico y egreso (PRAE), coordinado por la Secretaría de Asuntos Académicos de la UNLP ([https://unlp.edu.ar/la\\_palabra/la-carrera-hasta-el-final-16366](https://unlp.edu.ar/la_palabra/la-carrera-hasta-el-final-16366)).

El propósito de esta comunicación es narrar la experiencia luego de la implementación de una cursada intensiva (en el marco del PRAE), de la materia Biología Celular y Genética, del primer año de la Licenciatura en Obstetricia, de la Facultad de Ciencias Médicas, brindando una



nueva oportunidad para la aprobación de la materia y contribuyendo así a asegurar la continuidad académica de las estudiantes, en su mayoría mujeres jóvenes que hacen mucho esfuerzo para ingresar, permanecer y egresar como Licenciadas en Obstetricia de nuestra universidad.

### **Las “carreras de mujeres”: la licenciatura en Obstetricia**

Si bien en la actualidad hay un número similar de hombres y mujeres en las aulas de la educación superior, existen áreas de conocimiento, carreras, oficios y profesiones en las que la diferencia sexual es muy marcada. Una diferencia “asentada en una visualización esencializada y biologicista de la feminidad y la masculinidad” (Seoane, 2017). Hay muchas más mujeres que varones en carreras asociadas al cuidado de los otros, como Enfermería o los Profesorados en Educación, y más varones en área tecnológicas y con mayor remuneración, como Ingeniería e Informática, lo que refleja una sociedad donde existen marcadas desigualdades debido al género.

Con respecto a las carreras de “cuidado”, destinadas a las mujeres, y asociado al desarrollo en nuestro país de un modelo de Estado que incorpora activamente el abordaje médico en la agenda pública (entre las décadas de 1920 y 1940) y que implicó la preocupación por las altas tasas de mortalidad infantil y un descenso de la natalidad, se impulsó la profesionalización de las mujeres en tanto trabajadoras del sector salud. Así como otras profesiones sociosanitarias, la partería se asociaba a la idea de sacrificio femenino. La conceptualización de sus competencias como extensión de sus actividades naturales, desvalorizaba sus tareas, redundando en una desestimación de la capacitación y los derechos laborales (Gilligan, 2018).

La carrera de Obstetricia fue transferida desde el ámbito de la provincia de Buenos Aires a la UNLP en el año 1947, cuando comenzó a funcionar como “Escuela de Obstetricia”, permitiendo el ingreso sólo a mujeres de entre 18 y 35 años. En el año 1996 se produce la primera solicitud de inscripción de un varón para la carrera, y, aunque el alumno nunca efectivizó su inscripción en la Escuela, marcó un hito en la apertura de la carrera a los varones (<http://www.med.unlp.edu.ar/index.php/72-informacion/info-eurhes/1807-resena-historica-de-la-escuela-universitaria-de-recursos-humanos-del-equipo-de-salud-eurhes>). Aun así, en la actualidad la licenciatura en Obstetricia es una carrera habitada, casi en su totalidad (más de un 95%), por mujeres. Son mujeres que cumplen su rol protector en el hogar y continuarán haciéndolo en su futuro trabajo profesional, aceptando silenciosamente la diferencia biológica como la justificación natural de la generalización de la división sexual del trabajo, haciéndose cargo del conjunto de responsabilidades asociadas con la familia y el hogar y dejando que los varones se ocupen de las tareas extra domésticas. La división sexual del trabajo se sustenta así en la percepción de una naturaleza diferenciada, que se asocia al hecho de que, por dar a luz, la mu-

jer posee una sensibilidad especial hacia tareas de cuidado, asociada a capacidades innatas (la dulzura, la paciencia, sumisión, amabilidad, docilidad, entrega y abnegación) que influirían en el razonamiento moral adulto. Asimismo, es una de las causas más definidoras de la desigualdad social, pues las actividades que llevan a cabo los varones son consideradas de mayor relevancia social que las que realizan las mujeres, pero, al mismo tiempo, la distribución desigual de las actividades laborales actúa de tal manera que hace que las mujeres estén en situación de desventaja con respecto a los varones. La división sexual del trabajo, por lo tanto, no sólo reproduce la inferior valoración social de las mujeres, sino que refuerza activamente el papel de subordinación de éstas en la construcción y organización (Sánchez Bello, 2012). Sumándose a la discriminación genérica, se agrega en esta carrera como así también en enfermería, el sometimiento frente al modelo médico hegemónico reinante, que ha contribuido a la construcción socio-histórica de la mujer en el discurso médico, académico y oficial, reservando históricamente el privilegio del saber-poder a los hombres de la élite social, arraigado en la cultura a la profesión médica como símbolo de poder y estatus, dejando reservado el cuidado de los niños y de las mujeres parturientas a otras mujeres (Camacaro Cuevas, 2010).

### **Las materias de primer año: el caso de Biología Celular y Genética**

A partir del año 2019 la Licenciatura en Obstetricia dejó de ser parte de la Escuela Universitaria de Recursos Humanos del equipo de Salud (EURHES) y hoy es una de las carreras que ofrece la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de La Plata.

En ese mismo año Biología celular y Genética se incorporó por primera vez al plan de estudios de la carrera, como asignatura del primer año. Es una materia cuatrimestral y tiene una carga de 40 horas cuatrimestrales. Articula con otras asignaturas del mismo año como Anatomía, Histología y Embriología. Se relaciona además con las materias Obstetricia Patológica, Clínica Obstétrica Normal y Patológica y Neonatología Normal y Patológica y sienta las bases para Microbiología y Parasitología y Fisiología Humana, materias de segundo año de la carrera.

La modalidad de dictado incluye clases teóricas y clases prácticas semanales, de dos horas cada una, ambas de carácter obligatorio. En las clases prácticas los contenidos aprendidos son aplicados a la resolución de diversos problemas planteados. Para aprobar la cursada se requiere tener al menos un 80 % de asistencia a las clases y aprobar, al final del curso, una evaluación parcial del tipo opción múltiple (esta forma de evaluación se ha encontrado la más adecuada frente a la gran cantidad de alumnas y alumnos que año tras año y en una clara tendencia ascendente, inician su formación en la licenciatura en Obstetricia). Tienen cuatro oportunidades para rendir, de las cuales pueden usar tres.

Quienes aprueban ese examen parcial en la primera instancia en que rinden, con una nota



igual o superior a 7, promocionan la materia, y quienes aprueban el parcial con una nota entre 4 y 6, luego tienen que rendir un examen final para aprobar la materia.

Como toda asignatura de primer año se enfrenta a las dificultades que lamentablemente hoy tienen muchos estudiantes que egresan de la escuela secundaria. En algunos casos, más allá de la fragilidad de los conocimientos previos de los contenidos a desarrollar en la materia, se deben contemplar y tratar de resolver situaciones más generales como la falta de motivación, la dificultad en la comprensión de textos o problemas a la hora de construir una opinión crítica que les permita participar de discusiones que se proponen como estrategias didácticas enriquecedoras. Sumándose a las problemáticas planteadas, muchas alumnas son madres jóvenes que concurren a la clase con sus bebés, seguramente motivadas por una situación familiar, social y/o económica compleja, dificultando aún más la posibilidad de construir conocimientos en las aulas. En ese contexto creemos que es necesario plantear estrategias que aseguren la continuidad académica de todas las estudiantes. Acorde al panorama hostil que podría presentarse para las alumnas del primer año de la carrera de Obstetricia, incluido un contexto de masividad en las aulas, se ha observado un elevado porcentaje de abandono por parte de lxs estudiantes, en el dictado regular de la materia.

## **2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA / DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN**

En el año 2019 de un total de 702 alumnx (695 mujeres y 7 varones) que iniciaron la cursada, 202 (28,8%) la abandonaron (Gráfico 1<sup>a</sup>), de lxs 500 estudiantes que estuvieron en condiciones de rendir los parciales, 465 (93%) aprobaron (en 4 fechas) y 35 desaprobaron. De los 465 aprobados, un 28,4% (132 alumnx) promocionó la materia (Tabla 1).

Durante el mes de febrero y dentro del programa PRAE, se realizó la cursada “de verano” en la cual 73 estudiantes (69 mujeres y 4 varones) iniciaron la cursada (modalidad intensiva), con 10 clases presenciales teórico-prácticas, desarrolladas en 10 días consecutivos. Al finalizar el dictado de las clases se tomó una evaluación única (sin instancia de recuperación). De lxs 73 estudiantes que iniciaron la cursada, 14 (19%) no la completaron (Gráfico 1b), 59 cumplieron con el porcentaje de asistencia requerido y se presentaron a rendir la evaluación parcial, resultando aprobados 51 estudiantes (un 86,4%). De lxs aprobados, el 100% promocionó la materia (Tabla 1).

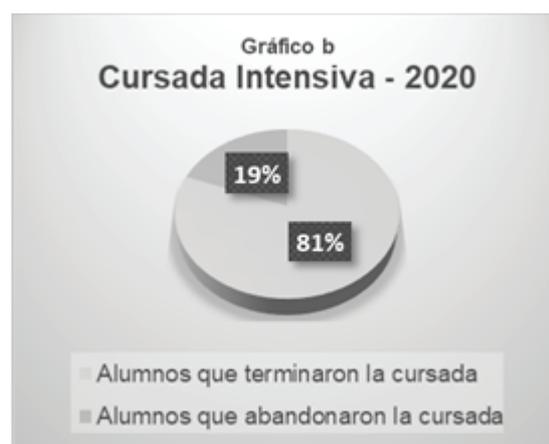
Como se mencionó antes, la materia Biología celular y Genética fue incorporada por primera vez en el plan de estudio de la Licenciatura de Obstetricia en el año 2019. Con la finalidad de conocer la situación académica – pedagógico – didáctica de lxs cursantes y el impacto de la modalidad intensiva respecto de la cursada regular, se encuestó a 46 estudiantes una vez fi-

nalizada la cursada de verano, en febrero de 2020. Se utilizó una herramienta anónima de tipo descriptivo, que incluyó preguntas abiertas -otorgando mayor libertad a lxs entrevistadxs-. Esta información nos permite evaluar el programa en ejecución y la propuesta pedagógica de la cátedra, realizando los ajustes necesarios para próximas cohortes.

Para la presente comunicación se tomó para su análisis una pregunta referida a si ya habían iniciado la cursada durante el año 2019, resultando que el 60,9 % de estudiantes encuestadxs que aprobaron la materia nunca antes la había cursado (28 alumnx), y 18 estudiantes (39,1 %,) ya habían comenzado a cursar la materia en 2019 y encontraron en la intensiva un espacio para volver a intentarlo.

	Cursada 2019		Cursada 2020	
	Modalidad Regular		Modalidad Intensiva	
Alumnos que iniciaron la cursada	702		73	
Alumnos que abandonaron la cursada	202		14	
Alumnos en condiciones de rendir el parcial*1	500		59	
Alumnos que aprobaron el parcial	465	93%	51	86,4%
Alumnos que desaprobaron el parcial	35	17%	8	13,6%
Alumnos que promocionaron*2 (respecto del total de alumnos que aprobaron el parcial)	132	28,4%	51	100%

**Tabla 1.** Comparación entre las cursadas regular 2019 y la de modalidad intensiva 2020. Se muestran las cantidades de alumnx que iniciaron las cursadas y lxs que las abandonaron. Del total de estudiantes que rindieron el parcial se muestra la cantidad de aprobadxs, desaprobados y quienes promocionaron la materia.



Gráficos 1 (a y b). Cantidad (expresada en porcentajes) de alumnos que abandonaron la cursada en la modalidad regular (año 2019) en comparación con la cursada 2020 (programa PRAE).

### 3. CONCLUSIONES

Retomando las ideas que planteamos previamente, teniendo en cuenta que Obstetricia es una "carrera de mujeres"; que tienen que repartir sus tiempos entre las tareas de cuidado en sus hogares y sus trabajos fuera de sus casas y, que además afortunadamente aspiran a obtener un título universitario que permita ampliar su horizonte laboral, consideramos que los objetivos de la propuesta fueron cumplidos.

Si bien el porcentaje de aprobación de esta materia fue muy alto, tanto en la cursada regular como en la cursada de verano, consideramos que la realización de la cursada intensiva mostró resultados muy positivos. En esta última oportunidad llamó la atención el elevado número de alumnxs que aprobaron teniendo una única instancia de evaluación y no sólo eso: la totalidad de lxs estudiantes que aprobaron, promocionaron la materia y no tienen que rendir el examen final. Sumando a estos datos alentadores, el porcentaje de estudiantes que abandonaron la cursada intensiva (un 19%) fue bastante menor que en el curso regular (un 28,8%).

Tomando los datos de la encuesta donde se muestra que el 60,9 % de estudiantes encuestadas que aprobaron la materia nunca antes la había cursado, podemos inferir que este espacio generado en época estival les ha permitido tener la posibilidad de asistir a las clases, hecho que probablemente durante el año por sus tareas personales y por estar al cuidado de lxs niñxs no podían hacer. Por otro lado, el 39.1% de las estudiantes encuestadas ya habían cursado la materia y encontraron en la intensiva una nueva oportunidad para acceder a la aprobación debido a que seguramente también se vieron beneficiadas, cursando la materia de modo intensivo, alejadas de su rutina laboral y de las obligaciones escolares de sus hijxs.

Podemos concluir entonces, que, a través de esta experiencia, hemos contribuido a fortalecer la continuidad en este recorrido educativo-formativo, ofreciendo nuevas oportunidades, colaborando con los objetivos generales del proyecto político institucional correspondiente al período 2018-2022 de la UNLP: "que se cumpla la aspiración de sectores crecientes de la población, juvenil y adulta, de acceder a la formación universitaria como parte de sus proyectos de vida"; "promoviendo la universalidad de los derechos educativos en el marco de una sociedad democrática y responsabilizándonos por la calidad académica, científica, cultural e histórica"

### BIBLIOGRAFÍA

CAMACARO CUEVAS, Marbella. (2010). La obstetricia develada. Colección la sociedad y sus discursos. Universidad de Carabobo.

FACIO, A. et alii, (2012). Diccionario de la transgresión feminista. Disponible en: <https://www>.

google.com.ar/search?source=hp&ei=okG2WujZIIKYwQTAwKPoDQ&q=+Facio%2C+A.+y+o-  
tras.+%282012%29+Diccionario+de+la+transgresi%C3%B3n+feminista%2C+pdf.+&oq

GILLIGAN, Clara (2018). Formación y ejercicio de obstétricas en Argentina. Estado de situación. Disponible en <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/20180802-obstertricas-informe-completo-julio-2018.pdf>. Consultado el 6/5/20

SÁNCHEZ BELLO, Ana (2012) La división sexual del trabajo docente: procesos discursivos y realidades sobrevenidas. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 15, núm. 3. España: Asociación Universitaria de Formación del Profesorado.

SEOANE, Viviana (2017). Diferencia sexual y experiencias de mujeres en la educación técnica: historias de silencios y resistencias. La Aljaba. Segunda época. Revista de Estudios de la Mujer. Volumen XXI. Neuquén, Argentina.

Sitios web consultados el 5/5/2020:

Plan estratégico UNLP 2018-2022. <https://unlp.edu.ar/frontend/media/71/11271/b79232387a-ba4e2e083b220c56013398.pdf>

Programa PRAE

[https://unlp.edu.ar/la\\_palabra/la-carrera-hasta-el-final-16366](https://unlp.edu.ar/la_palabra/la-carrera-hasta-el-final-16366)

Reseña histórica de la EURHES.

<http://www.med.unlp.edu.ar/index.php/72-informacion/info-eurhes/1807-resena-historica-de-la-escuela-universitaria-de-recursos-humanos-del-equipo-de-salud-eurhes>



# Evaluación diagnóstica como herramienta para la mejora continua de la materia de grado Ingeniería Bioquímica I

**Vita, Carolina**<sup>1</sup>

**Castañeda, Teresita**<sup>2</sup>

**Kikot, Pamela**<sup>3</sup>

**Figoli, Cecilia**<sup>4</sup>

**Fernández, Mariela**<sup>5</sup>

**Yantorno, Osvaldo**<sup>6</sup>

**Bosch, Alejandra**<sup>7</sup>

1 UNLP. Argentina. [vitacarolina@gmail.com](mailto:vitacarolina@gmail.com)

2 UNLP. Argentina. [castanedateresita@gmail.com](mailto:castanedateresita@gmail.com)

3 UNLP. Argentina. [pkikot@biotec.org.ar](mailto:pkikot@biotec.org.ar)

4 UNLP. Argentina. [ceci\\_figoli@hotmail.com](mailto:ceci_figoli@hotmail.com)

5 UNLP. Argentina. [marielafernandez0712@gmail.com](mailto:marielafernandez0712@gmail.com)

6 UNLP. Argentina. [yantorno@quimica.unlp.edu.ar](mailto:yantorno@quimica.unlp.edu.ar)

7 UNLP. Argentina. [bosch@quimica.unlp.edu.ar](mailto:bosch@quimica.unlp.edu.ar)

## RESUMEN

Con el objetivo de llevar una mejora continua en la enseñanza de la materia, Ingeniería Bioquímica I, perteneciente a la carrera de Ingeniería Química de la UNLP, realizamos durante dos años consecutivos una encuesta a los alumnos de la materia, para establecer, cómo podíamos mejorar algunos aspectos relevantes de la materia. El análisis de las encuestas, en ambos años, nos llevó a realizar cambios en contenidos y en la forma de dictar la materia, tendientes a adecuar la enseñanza al receptor de la misma, es decir al alumno. En estos dos años de experiencia, analizando los resultados obtenidos a partir de los cambios implementados, pudimos constatar que hemos logrado resolver algunas cuestiones, mientras que otras, como es lógico, quedaron como temas pendientes a encarar en el corto plazo. El camino de la docencia es arduo y no tiene fin, pero es sumamente necesario transitarlo tratando de

mantenerse actualizados con la realidad que nos rodea y con las hipótesis que nos debemos plantear teniendo en cuenta nuestra concepción del futuro. Esto para nosotros es válido tanto para los docentes que pertenecemos a la cátedra, como para los alumnos que transitan nuestras aulas. Este trabajo nos permitió poner en evidencia la construcción colectiva del conocimiento, donde tanto los docentes como los alumnos somos parte, como protagonistas, transitando un viaje que nos permitiera modificar en forma continua nuestra labor de docentes universitarios.

**PALABRAS CLAVE:** Ingeniería Bioquímica, trayectoria estudiantil, evaluación diagnóstica, mejora continua

## 1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años en la asignatura Ingeniería Bioquímica I de la carrera de Ingeniería Química (Facultad de Ingeniería, UNLP) se viene trabajando de manera continua en la mejora de la calidad y adecuación de los contenidos, así como también en la manera de transmitir dichos conocimientos (Vita, 2018). En esta oportunidad decidimos utilizar una encuesta anónima y obligatoria al inicio y al final del dictado de la asignatura para evaluar aspectos relevantes en cuanto triada enseñanza-aprendizaje-evaluación asumida en el contexto del proceso formativo (Araujo, 2016), con el objetivo de tener elementos suficientes como para poder desarrollar nuevas pautas para mejorar año a año.

Ingeniería Bioquímica I es una asignatura con varias peculiaridades, la más relevante es que los docentes pertenecemos a la Facultad de Ciencias Exactas, mientras que los alumnos pertenecen a la Facultad de Ingeniería, lo cual representa un desafío debido a que cada facultad tiene diferencias tanto en la estructura de la enseñanza como en el dictado de clases teóricas y prácticas. Esto también representa un desafío tanto para los docentes como para los alumnos. Aquí es donde retomamos el concepto de trayectoria educativa, que según Bracchi hacen referencia al “conjunto de todos aquellos condicionantes (experiencias, saberes, etc.) que inciden en el recorrido de los sujetos por las instituciones” (Bracchi, 2016:07). Estas trayectorias previas tanto de docentes como de los alumnos deben ser reconocidas al momento de empezar a interactuar como para lograr modificarlas en el lapso de tiempo que nos otorga el curso lectivo para lograr que sean efectivas (Colabella y Vargas, 2014).

En este contexto, una de las interrogantes más importantes ha sido históricamente la percepción de los estudiantes respecto a la materia. Esto incluye aspectos como el interés por la



materia (basado en el contenido curricular), los conocimientos previos del mundo microbiano en su interacción con la industria biotecnológica, inquietudes e importancia que le pudieran conferir teniendo en cuenta sus incumbencias y su perfil profesional. Puntualmente, preguntamos si le resulta a priori interesante la materia, y si la cursaría en caso de ser optativa, para cuantificar el porcentaje de alumnos que tenían inquietud y avidez por la asignatura.

Por otra parte, uno de nuestros objetivos fue buscar diagnosticar si los alumnos contaban con las estructuras cognitivas básicas y necesarias para incorporar los conocimientos competentes a nuestra asignatura. Dentro de la currícula de la carrera de Ingeniería Química los alumnos cursan Química Orgánica II en el cuarto semestre. Dentro de los contenidos de esta asignatura están tres de los grupos de biomoléculas que tienen un rol crítico en la vida de cualquier población microbiana que se pretenda emplear a nivel industrial, y que tenemos que utilizar como base de la fisiología celular al inicio de la asignatura. Uno de los interrogantes que nos surgió era la profundidad con la cual debíamos dictar estos contenidos en nuestra materia, considerando que ya podían contar con conocimientos básicos de estas biomoléculas. Por otro lado, hay muchos temas que normalmente se abordan en la educación media en la asignatura de Biología y/o similares. Dada la heterogeneidad de los alumnos necesitamos saber con qué conocimientos previos de biología llegan a nuestra materia, para poder construir a partir de los mismos. Una particularidad es el vocabulario que empleamos en la asignatura, el cual está alejado de las otras materias de la currícula.

Además del diagnóstico de estas estructuras previas, se evaluó si ciertos contenidos básicos habían sido adquiridos a lo largo de la cursada, finalizada las etapas evaluativas. También se indagaron sobre temas puntuales de la materia, para reconocer el conocimiento adquirido fuera del contexto de la instancia examinadora. Por último, se consultó sobre la opinión acerca de la materia. Aquí la expresión de los estudiantes era completamente libre, con el fin de tener un conocimiento fehaciente de lo que piensa el alumno respecto a la cursada.

De esta manera a través de las encuestas nos propusimos realizar un relevamiento de la situación del estudiante tanto al iniciar como al terminar la cursada, es decir, su trayectoria frente a la asignatura, sus conocimientos previos y los conocimientos adquiridos en el transcurso de la cursada. Asimismo, la opinión abierta del alumno nos permitió desarrollar nuevas estrategias para la mejora de la materia que se imparte hace más de 50 años en la carrera de Ingeniería Química. Esto nos permite una revisión permanente de nuestras prácticas docentes para lograr una enseñanza acorde a las necesidades de nuestros estudiantes y que ellos logren una apropiación exitosa del conocimiento que buscamos transmitir y a su vez nosotros enriquecernos a partir de la interacción con ellos. O sea, estamos convencidos que esto podrá llegar a ser exitoso si todos estamos convencidos que

debemos transitar un camino de doble dirección donde en los extremos están los dos actores principales docentes u alumnos.

## **2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA / DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN**

La modalidad de estudio fue la realización de una encuesta anónima y obligatoria tanto al inicio como al final del dictado de la asignatura. Para realizar un seguimiento se les solicitó a los estudiantes que la identifiquen con un pseudónimo. La misma se llevó a cabo durante dos años consecutivos (2018 y 2019), para analizar si hubo cambios, tanto por parte de los docentes, como de los estudiantes respecto a la percepción, vivencia, adquisición de conocimientos, es decir en el proceso aprendizaje - enseñanza - evaluación en su conjunto y en nuestra devolución ante las expectativas de los alumnos.

Para ello, se considera “si” en caso de que la respuesta contenga el conocimiento adecuado adquirido o percepción positiva; o “no” si no tiene el conocimiento o tiene una percepción negativa y ns-nc en el caso de no contestar (Tabla 1).

Una de las preguntas que consideramos relevantes, es con qué expectativas los alumnos vienen a cursar la asignatura, arrojando la encuesta los resultados que se indican en la Tabla 1. La inquietud del alumnado frente a la materia IBI se manifiesta en la pregunta 1, donde se pregunta al alumno si cursaría la misma en caso de que no fuese obligatoria en el plan de estudio de su carrera. El interés de la materia crece levemente luego de la cursada, como se comprueba en la encuesta al inicio y al final de la misma (aumento del 3% y el 2% en las respuestas positivas, en 2018 y 2019 respectivamente). Si bien la diferencia en el bienio 2018-2019 no es importante, un muy alto porcentaje del alumnado cursaría IBI si ésta no fuese obligatoria (84% y 82%, en 2018 y 2019 respectivamente).

En la pregunta 2, se comprueba que la motivación del alumnado y la introducción de nuevos conocimientos sobre biotecnología mediante nuevas estrategias pedagógicas introducidas en el año 2019 ha sido efectiva, dado que al final de la cursada de 2019 el 89% de los alumnos reconoció la importancia de la biotecnología en la vida cotidiana, en contraste con el 77 % del año 2018. Sin embargo, muchos de ellos ya portaban este concepto previamente al dictado de la materia (45 % en 2019 y 23 % en 2018).

**Tabla 1. Porcentajes de respuestas de la encuesta realizada al alumnado de los años 2018 y 2019.** Diferencia intra-anual: diferencia en el porcentaje de respuestas al inicio y al final de la cursada. Diferencia interanual: diferencia entre la diferencia intra-anual de 2018 y 2019.

Preguntas	% de respuestas	Año						2018-2019  Diferencia interanual
		2018			2019			
		inicio	final	diferencia intra-anual	inicio	final	diferencia intra-anual	
1- Elegiría la materia si no fuera obligatoria?	si	81	84	3	80	82	2	-1
	no	19	10	-9	18	13	-5	4
	ns/nc	0	6	6	0	5	5	-1
2- Considera importante la biotecnología en la vida cotidiana?	si	23	77	54	45	89	44	-10
	no	77	20	-57	53	3	-50	7
	ns/nc	0	3	3	3	8	5	2
3- Diferencia entre célula eucariota y procariota?	si	37	67	30	39	71	32	2
	no	57	30	-27	58	6	-52	-25
	ns/nc	7	3	-4	3	13	10	14
4- Diferencia biocatálisis y catálisis química?	si	20	70	50	39	66	27	-23
	no	63	23	-40	58	24	-34	6
	ns/nc	3	17	14	3	11	8	-6
5- Uso de correcto de la ruptura celular	si	0	87	87	8	97	89	2
	no	60	7	-53	84	0	-84	-31
	ns/nc	37	7	-30	5	3	-2	28
6- Diferencia electroforesis y cromatografía?	si	3	37	30	3	29	26	-4
	no	70	53	-17	95	61	-34	-17
	ns/nc	20	10	-10	3	11	8	18

La pregunta 3 fue desarrollada para conocer si los estudiantes cuentan con los conceptos básicos de biología necesarios como base para el dictado de la materia. Se interrogó sobre células procariotas y eucariotas. Estos conceptos generalmente se adquieren en la asignatura de biología en la escuela media, sin embargo, en el día a día observamos que hay muchos errores conceptuales respecto a la definición, lo que se ve reflejado en la Tabla 1. En cuanto al conocimiento adquirido durante la materia, se remarca la notable baja interanual de 25 puntos en el porcentaje de alumnos que al final de la cursada desconoce este concepto estructural de la biología (el decaimiento del porcentaje del alumnado que al inicio y al final de la cursada desconoce la diferencia entre eucariotes y procariotes es del 52% y del 27%, en 2018 y 2019 respectivamente). Podemos decir que en la mayoría de los casos este conocimiento fue incorporado a sus estructuras cognitivas.

En cuanto a los conocimientos específicos de la biotecnología, vertidos en los alumnos

sólo a través de esta materia, se diseñaron las preguntas 4, 5 y 6. Las mismas apuntan a determinar si los nuevos conceptos han sido incorporados con efectividad. En la pregunta 4 se vio un porcentaje similar en ambos años de alumnos que conocen el significado del término “biocatálisis” al final de la cursada (70% y 66%, en 2018 y 2019 respectivamente). En la pregunta 5 se replica el mismo resultado para el concepto de “ruptura celular” (87% y 89% en 2018 y 2019, respectivamente). Finalmente, en la pregunta 6, para las terminologías “electroforesis y cromatografía”, también los porcentajes de 2018 y 2019 se mantienen similares, pero la baja proporción de alumnos que incorporan estos conceptos en la cursada (37% y 29% en 2018 y 2019, respectivamente) señala un punto necesario de mejora en la didáctica de estos temas.

Con respecto a la opinión general de los alumnos, encontramos que algunas sugerencias se reiteraban tanto en el primero como en el segundo año. Por ejemplo, la necesidad de asistencia obligatoria, la cantidad de alumnos por clases prácticas (seminarios y trabajos prácticos) y la duración de las mismas, la modalidad de promoción con varias instancias examinadoras intermedias, etc. Respecto a la asistencia obligatoria, IBI es una de las pocas materias de la carrera de Ingeniería Química donde se exige al alumnado el 80% de la asistencia a las clases prácticas. En este punto se debe tener en cuenta que esta obligatoriedad se da en todas las materias que se dictan en la Facultad de Ciencias Exactas. Esta premisa deriva en que muchos expresen su descontento en las encuestas y lo manifiesten verbalmente. Este es un punto que no hemos modificado por consenso entre los docentes de las clases prácticas. Hemos visto, por experiencia de varios años seguidos, que los alumnos que no asisten a los seminarios o a los trabajos prácticos (TPs) tienen mayor dificultad para adquirir los conocimientos dado que son temas que raramente pueden incorporar por su novedad respecto al resto de los contenidos de la carrera. Uno de los temas en lo que hemos intervenido es en la realización de TPs. Para su realización, en el año 2018, separamos al alumnado en tres comisiones para reducir la cantidad de alumnos por comisión y permitir que los mismos puedan tener una participación más activa en los TPs. Sin embargo, debido a la longitud de los TPs, el corto tiempo que contamos por comisión para el uso del laboratorio y la breve explicación del TP en el pizarrón (necesaria para poder realizar el TP) los docentes debíamos ir muy rápido y muchas veces los trabajos resultaban inconclusos. Teniendo en cuenta lo anterior, en el año 2019 implementamos las explicaciones del TP en un aula en simultáneo con la realización del TP de otra comisión en el laboratorio. Con ello, pudimos optimizar el tiempo de cada comisión en el laboratorio. Asimismo, esta modificación en la estructuración del dictado de los TPs le permite a los alumnos poder resolver sus dudas sobre el TP durante la explicación del mismo. Respecto a la promoción con varias instancias de evaluación, fue una iniciativa implementada en el año 2017 (Vita, 2018) con muy buena devolución por parte de los alumnos, lo cual se puede observar en los comentarios de las encuestas.



### 3.CONCLUSIONES

La realización de las encuestas como evaluación diagnóstica nos permitió tener una mejor mirada hacia el estudiante respecto a nuestro quehacer docente, realizando cambios en la materia en función de los resultados y de las opiniones de los estudiantes. Éstos son el objeto de nuestra labor docente, ya que aprendemos-enseñamos-evaluamos como docentes. Toda esta labor es para el alumno, creemos que no debemos perder nunca esta concepción integradora.

Uno de los datos más interesantes que nos otorgó la evaluación de las encuestas es que la mayoría de los alumnos vienen con interés y avidez por el conocimiento que les impartimos, esto es muy importante, ya que contamos con un alumno interesado.

Por otra parte, los alumnos cuentan con muy poco o nulo conocimiento básico de biología que les dificulta la facilidad de aprendizaje de los nuevos conocimientos impartidos en la asignatura. Desde la cátedra proponemos la instauración de una nueva asignatura de Biología para Ingenieros, como materia optativa. Hasta que esa iniciativa se lleve a cabo, desde la cátedra nos proponemos realizar un relevo de temas importantes, para que ellos puedan leer antes de comenzar la cursada, o sobre el desarrollo de la misma.

Asimismo, de un año al otro se realizó un cambio en el horario y la cantidad de comisiones de TPs, así en lugar de tener 2 pasamos a tener 3 comisiones y la duración de los mismos se extendió una hora más para cada uno.

Otro aspecto que resultó de importancia fue el de integrar la instancia evaluatoria al de la enseñanza y aprendizaje. Para ello, tomamos dos medidas interesantes, una es la realización de instancias examinadoras previas al parcial, de carácter no obligatorio, pero promocional, ya que si el alumno las aprueba, no llega a la instancia del parcial. Esta medida tiene una alta adherencia por parte del estudiantado y una opinión positiva, es decir es una de las cosas que encuentran como favorables de la cursada. Por otro lado, también realizamos revisión de los exámenes, que el próximo año pensamos que sea incorporado a la cursada, para integrar la evaluación, al proceso de aprendizaje-enseñanza que es nuestro objetivo principal.

La mejora continua en el dictado de una asignatura no solo depende de lo que el docente considere que debe modificarse debido a su experiencia. Conocer la visión del estudiante es de suma relevancia, ya que brindará aspectos que probablemente no han sido tenidos en cuenta. Consideramos sumamente importante la forma de conocimiento de la enseñanza, el contenido no es independiente de la forma en el cual es presentado, según Edelstein-Litwin, "la forma es también contenido y las vías o modos propuestos para la circulación o construcción del conocimiento permiten ciertos desarrollos y no otros" (Edestein y Litwin, 1993).

La realización de las encuestas nos permite conocer la opinión de los estudiantes y a partir de ella desarrollar nuevas estrategias para favorecer el proceso enseñanza-aprendizaje-eva-

luación. Es relevante para los docentes de nuestra asignatura y lo tomamos como herramienta de mejora continua.

Todo esto nos permite la construcción colectiva de conocimiento donde los docentes somos protagonistas, pero somos conscientes que no tenemos todas las respuestas, sino que las estamos construyendo en este colectivo cambiante, que nos permite pensar y pensarnos en grupo (Edelstein y Coria, 1995).

## BIBLIOGRAFÍA

Araujo, S. (2016). Tradiciones de enseñanza, enfoques de aprendizaje y evaluación: dos puntos de vista, dos modos de actuación. *Trayectorias Universitarias*, 2(2). Recuperado a partir de <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/2753>

Bracchi, Claudia (2016) "Descifrando el oficio de ser estudiantes universitarios: entre la desigualdad, la fragmentación y las trayectorias educativas diversificadas". En: Revista Trayectorias Universitarias, Vol. 2, N°3. UNLP.

Colabella, Laura y Vargas, Patricia (2014) "La Jauretche. Una universidad popular en la trama del sur del Gran Buenos Aires", en: Nora Gluz (et. al) Avances y desafíos en políticas públicas educativas: análisis de casos en Argentina, Brasil, Colombia y Paraguay, Buenos Aires: CLACSO.

Edelstein, Gloria y Litwin, Edith (1993) "Nuevos debates en las estrategias metodológicas del currículum universitario" en *Revista Argentina de educación*. Año XI N° 19, A.G.C.E., Bs. As.

Edelstein, Gloria y Coria, Adela (1995) Imágenes e imaginación. Iniciación a la Docencia, Kapelusz editora S.A. Bs. As.

Vita, Carolina; Kikot, Pamela; Castañeda, Teresita; Fernández, Mariela; Gortari, Cecilia; Yantorno, Osvaldo; Bosch, Alejandra (2018) "Implementación de trabajos especiales en Ingeniería Bioquímica I" en Memorias de las 2° Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública, La Plata, Bs.As, Argentina.



# Fortalecimiento de las trayectorias estudiantiles en talleres participativos sobre el Derecho a la Educación

**Cáceres, Claudia Karina<sup>1</sup>**

**Ramírez, José Luis<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Misiones - Argentina [dirizo5@gmail.com](mailto:dirizo5@gmail.com)

<sup>2</sup> Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Misiones - Argentina [joselo.ramirez@hotmail.com.ar](mailto:joselo.ramirez@hotmail.com.ar)

## RESUMEN

Sabemos que la inclusión es responsabilidad de todos, pero más aún de quienes tenemos esas necesidades cuasi satisfechas y el compromiso de educar, el privilegio de acceder. No nos debe sensibilizar solamente el espasmo de una foto desgarradora en un diario, una nota en televisión que visibiliza por un momento la desigualdad, o una visita fortuita a una zona carenciada. Pensemos que la Universidad cumple varias funciones. Entre ellas las de formar profesionales, socializar a los jóvenes, reproducir los valores de la cultura universal, fomentar la investigación y la innovación tecnológica o cultural.

Siendo así, y por pertenecer a una Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales deviene como principal objetivo reflexionar brevemente sobre una estrategia pedagógica-didáctica que desarrolla un equipo de la Universidad, así como los métodos y estrategias propuestas para atender estos casos y promover igualdad de oportunidades a través de talleres.

Aquí narraremos nuestra experiencia como un equipo que no se quedó quieto. Pues, no podemos permanecer impávidos y dejar de comprender que mientras la educación y sus frutos sean un privilegio de los sectores mejor posicionados, no puede hablarse ni de mérito personal ni de igualdad de oportunidades. Por ello, actuamos desde donde podemos, a través de talleres sobre el Derecho a la Educación Superior desde la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones (FHyCS-UNaM).

**PALABRAS CLAVE:** Trayectorias estudiantiles, Taller, Derechos, Educación Superior

## 1. INTRODUCCIÓN

La inclusión en la Universidad es igualdad de oportunidades.

En el trabajo abordamos concisamente, pero a la vez de manera consciente las condiciones que circunscriben el anhelo de un joven por estudiar o completar su formación -en este caso universitaria- y las vicisitudes que presenta el devenir inevitablemente si necesita trabajar, para obtener un «sustento económico» a fin de hacer frente entre otros, a los gastos que requiere estudiar, pues cabe distinguir, si simplemente con sanas ambiciones educativas, a fuerza de sus propios “méritos”, por más pobre que fuera, tendría igualdad de oportunidades para hacer de sí mismo lo que quisiera o resulta una rareza que los hijos de la pobreza extrema puedan traspasar el “techo de chapa” de su origen social a través de la educación y obtener un ascenso en la escala social.

Pero, nadie sabe qué puede elegir si no conoce las opciones. Sabemos que el contexto de pobreza atrapa a las personas en un círculo del cual es muy difícil salir: aquellos que no tienen garantizadas sus necesidades básicas cotidianas se ven obligados a pensar obcecadamente en ese día a día y están más condicionados para enfocarse en el largo plazo. Recordemos que la Universidad, desde la recuperación de la democracia en nuestro país, ha sido una ánfora que permaneció inmune a las políticas desarrolladas en los últimos años por los gobiernos de turno, sin embargo, no logró cambiar, la utopía de la igualdad de oportunidades educativas, pues todavía sigue siendo eso: una utopía.

Sabemos que la inclusión es responsabilidad de todos, pero más aún de quienes tenemos esas necesidades cuasi satisfechas y el compromiso de educar, el privilegio de acceder. No nos debe sensibilizar solamente el espasmo de una foto desgarradora en un diario, una nota en televisión que visibiliza por un momento la desigualdad, o una visita fortuita a una zona carenciada. Pensemos que la Universidad cumple varias funciones. Entre ellas las de formar profesionales, socializar a los jóvenes, reproducir los valores de la cultura universal, fomentar la investigación y la innovación tecnológica o cultural.

Siendo así, y por pertenecer a una Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales deviene como principal objetivo reflexionar brevemente sobre una estrategia pedagógica-didáctica que desarrolla un equipo de la Universidad, así como los métodos y estrategias propuestas para atender estos casos y promover igualdad de oportunidades a través de talleres.

Aquí narraremos nuestra experiencia como un equipo que no se quedó quieto. Pues, no podemos permanecer impávidos y dejar de comprender que mientras la educación y sus frutos sean un privilegio de los sectores mejor posicionados, no puede hablarse ni de mérito personal ni de igualdad de oportunidades. Por ello, actuamos desde donde podemos, a través de talleres sobre el Derecho a la Educación Superior desde la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones (FHyCS-UNaM).



## 2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

### El proyecto

Nuestro proyecto denominado “Intervención y articulación entre el nivel secundario y la universidad pública” surge en el 2016, con un grupo de estudiantes, docentes, no-docentes y graduados que pensaron en realizar actividades con el fin de hacer frente a las arremetidas del modelo neoliberal que venía tomando fuerza en el país. Para reivindicar el derecho a la Educación Pública, se diseñaron estrategias para salir desde la Universidad al territorio en la que se inserta y defender el Derecho a la Educación.

Como dijimos, desde mediados de la década pasada, las condiciones políticas sobre el derecho al acceso a la Universidad Pública se debilitan, y por ello se plantea la necesidad de establecer algunas premisas respecto del sentido y alcance de este derecho. Es necesario reflexionar y analizar esta cuestión, no solamente desde las decisiones políticas, sino también por parte de toda la ciudadanía que tiene el derecho al acceso a los estudios superiores.

Pensamos que la presencia de la Universidad Pública en el territorio es necesaria y primordial, es una clave para que la educación superior se piense efectivamente desde una perspectiva inclusiva, y por ello, interactuar con el territorio, escuchar las demandas de la comunidad es un mandamiento que determina y traza el contorno de las políticas educativas de este tiempo y permite que efectivamente la universidad argentina sea para todos.

En este sentido, “vinculación” con el territorio es algo más que un concepto: es el hilo que une a la Universidad, el Territorio y el Estado, y es el puente desde donde la educación superior mira al país y a sus necesidades. Bajo esta premisa, se constituye un equipo de trabajo ecléctico que sigue creciendo. Entonces, el proyecto inició en el año 2016 con un grupo de 13 personas entre docentes, estudiantes, no-docentes y graduados. Para el 2019 el equipo crezca (17 participantes) y culminando el 2019, el equipo estaba constituido por más de veinte personas. El 2020 inicia entonces con 23 (veintitrés) integrantes.

La característica singular del equipo es que los integrantes provienen de diferentes campos epistemológicos: Trabajo Social, Educación Especial, Ciencias Económicas, Letras, Portugués, Historia, Antropología, y las perspectivas de los no-docentes que no solamente acompañan desde lo administrativo, sino también en la construcción de artefactos mediadores utilizados en los talleres y se forman teóricamente en los ateneos que el equipo desarrolla. Además, es dable destacar que el trabajo articulado entre los cuatro claustros promueve una sinergia que pretende defender el Derecho a la Educación.

Uno de los objetivos primordiales del proyecto es propiciar espacios de encuentros entre la U.Na.M. y escuelas de educación secundaria de la Misiones, a través de talleres con los estudiantes de la escuela secundaria vinculados a la educación pública, al derecho del acceso

irrestringido y abierto a la FHyCS-UNaM.

Otro de los objetivos es compartir y sistematizar experiencias que resignifiquen las trayectorias de los estudiantes participantes de estos talleres como actores sociales en la comunidad educativa desde una perspectiva emancipadora.

De los varios tópicos que se reflexionan entre los estudiantes del último año y los estudiantes de la universidad podemos mencionar: Otredad, Equidad, Diversidad, Inclusión, Derecho. Para abordarlos se utilizan diferentes estrategias, audiovisuales de documentales (por ejemplo la noche de los lápices), videoclips (La Costumbre del grupo Arbolito), y otras prácticas de lectura y escritura.

La elección de los temas a trabajar en los talleres se realiza a través de indagaciones previas con los graduados que están en el territorio y que, de alguna manera, promueven la emancipación de los estudiantes del nivel secundario y se pre-ocupan por el futuro de los mismos.

### **Los encuentros:**

Al encontrarnos con los estudiantes del último año de la escuela secundaria, construimos dinámicas de trabajo colaborativo que favoreciendo y potenciando procesos de reflexión e intercambio entre los talleristas participantes respecto de la tarea/objetivo: en el caso de los estudiantes en el proceso de su formación y de las implicancias de abrir y abrirnos, de mostrar y mostrarnos en este recorrido; para los docentes y graduados repensar sus prácticas y, en el caso de los no-docentes la posibilidad de intervenir activamente en la construcción de ciudadanía.

Observamos, en estos cuatro años de trabajo cómo se fortalece la formación profesional de los estudiantes universitarios cuando articulan y tensionan los conocimientos científicos con los saberes cotidianos que emergen en los talleres, en los discursos que reproducen los estudiantes del nivel secundario.

Para el equipo, la palabra constituye una herramienta fundamental para la emancipación. Liberamos la palabra de su tarea de representar adecuadamente la realidad de quien la enuncia, para ser comprendida como el lugar donde ocurren y se despliegan significados y sentidos múltiples. La cotidianeidad está atravesada por prácticas discursivas. Los hechos y significaciones de cada sujeto no son entidades abstractas que se encuentran fuera del lenguaje, sino construcciones realizadas en un juego de lenguaje particular, que les otorga inteligibilidad, es decir "nombre desde lo que conozco".

Al finalizar cada encuentro, en reuniones del equipo, se analiza lo sucedido, se buscan comprender los sentidos y significados que construyen los sujetos involucrado, tanto en su rol de estudiante del último año del nivel secundario y de estudiante de la universidad-tallerista. Ricoeur (1995) nos dice que el discurso toma un lugar protagónico, como articulador y no



solo como representador de la experiencia humana. Muchas veces nos desacomoda y otras veces, nos reacomoda aquello que sucede en los talleres.

Para pensar en esta noción de lenguaje que se evidencian en los talleres, utilizamos la teoría de Bajtín (1975) quien sostiene que “la palabra existe como acontecer y no como estructura unívoca o normativa” (p. 98), y por lo tanto el interés recae en el singular proceso de producción de un discurso y las circunstancias particulares en el que este emerge. Ese acontecer no se repite, sucede en el encuentro, singularizado por estados de ánimos, intereses, historias individuales, trayectorias formativas.

Es por ello que, la atención sobre el qué decimos se moviliza al cómo llegamos a decirlo y, por ende, a la interdependencia entre los enunciados de los interlocutores que participan en la interacción de cada taller y entre aquellos que forman parte de la cadena discursiva de un mismo interlocutor, es decir, sus contextos, nuestros contextos. Nos apela la diversidad, nos apela la inclusión, y nos apela el Derecho de acceder a los estudios superiores.

Todo decir implica un posicionamiento subjetivo, pero a la vez social/colectivo. Así es como nuestro equipo comprende al lenguaje, como un diálogo entre puntos de vista valorativos sobre lo conocido y lo desconocido. Cada enunciado no solamente entra en relación con la perspectiva inmediatamente anterior con la que diseñamos y ponemos en marcha los talleres, sino con múltiples perspectivas y valoraciones sociales que lo habitan y lo hacen inteligible en el mientras tanto, en el encuentro con los otros. Trazamos una hoja de ruta, como un modo de sentir seguridad sobre cómo iniciar el taller y por dónde continuar.

Una de las preguntas disparadoras que realiza el equipo, a modo de comenzar a movilizar algo entre los participantes es sobre cómo se ven en el futuro (en cinco años). Algo comienza a resonar, hasta que alguien se anima a nombrar. Aquí la palabra se convierte en una palabra propia/ se apropia del sujeto cuando el hablante la adapta a su propia intención semántica y expresiva. Pero... ¿esa palabra es su propio anhelo o es algo predeterminado por los padres? En la búsqueda de una respuesta, los estudiantes se reconocen más allá del aquí y el ahora.

Y es ese acontecimiento, la respuesta, que comenzamos a reflexionar juntos desde su carácter performativo, sobre eso que escribimos/decimos, declaramos. Entonces surge el siguiente interrogante: ¿y qué vamos a hacer para lograr conseguirlo/cumplirlo en esos cinco años? Aquí otros ecos se susurran.

Los discursos emergentes en los encuentros están cargados de las diferentes “realidades” de los estudiantes talleristas. En este sentido, es importante resaltar que el proyecto se instaura en la Universidad Nacional de Misiones, cuyo contexto es singular por la población que la habita, y el equipo recorre diferentes instituciones educativas a lo largo del variopinto territorio misionero. La Provincia de Misiones, de reciente provincialización (1953), se destaca por su ubicación predominantemente entre fronteras internacionales, un rasgo geopolítico que la marca

como lugar de delimitaciones territoriales. Identidades deslizadas, imbricadas, mixturadas.

Lengua e identidad sostiene Daviña (2019) que debemos entrecruzar la condición periférica (política, socioeconómica) que ocupa en el mapa del Estado-nación, juntamente con las consabidas postergaciones estructurales, en materia de recursos para la producción del conocimiento, para el reconocimiento de saberes validados, en nuestras universidades nacionales. Por esto, al referirnos a “estudiantes del nivel secundario y/o universitario” siempre hablaremos en plural. Plural de lengua(s), cultura(s) y procesos identitarios, al igual que los estudiantes extensionistas de la FHyCS-UNaM.

Cuando actuamos en los talleres, comenzamos a tensionar las percepciones de mundo de los sujetos participantes. Por ejemplo, cuando desmontamos juntos la letra de la canción “arroz con leche”, la reactualizamos desde una perspectiva de género, preguntamos ¿quién no sepa bordar y tejer no puede casarse? En la conversación mostramos y desnaturalizamos las construcciones discursivas socioculturales que circulan en diferentes discursos que constituyen el acervo que se habita cotidianamente, en los medios de comunicación, las relaciones de poder, los hábitos, la familia, la escuela.

Mostramos y explicamos que, antes de aquella apropiación, la palabra no existe en un lenguaje neutral e impersonal, sino que existe en las bocas, contextos e intenciones de otras personas. “Somos construcciones sociales” -decimos-, vamos cambiando, nuestras urgencias nos van cambiando.

Estas conversaciones nos permiten ir jugando con otros mecanismos discursivos, proyectamos el audiovisual “La Costumbre” del grupo Arbolito, indagamos lo observado, las interpretaciones y retomamos el tópico de los cambios, preguntamos, apelamos ¿A qué nos acostumbramos? ¿Por qué?

Cada nueva presentación supone nuevos desafíos ya que cada institución escolar es diferente, posee una gramática institucional que la hace única ante las demás. Esta característica hace que los extensionistas talleristas necesiten estar “preparados” para los imprevistos. Situaciones que pudieran transformarse en lo que Schön (1998) llamaría una “zona pantanosa” del quehacer, y del cual necesariamente pueda salir, continuar, construir por medio de herramientas conceptuales que les brinde posibilidades de conversación profesional que dialogue con eso que surge -muchas veces opuesto de lo que se propone en el taller, pero que existe-.

### 3. CONCLUSIONES

A todo lo dicho, sostenemos que el sujeto que aprende necesita de espacios en los que sus experiencias sean compartidas y con ello potenciar las prácticas de intercambio de cono-

cimientos, activos, de intervención en territorio desde los primeros años de formación. Al no existir esos espacios consideramos fundamental crearlos, es por ello que sostenemos/aseguramos que es necesario conocer las múltiples formas de aprendizaje para crear, promover y apoyar las situaciones en que suceda ese intercambio de saberes.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Ander-Egg, E. (1991). Introducción a la planificación. España; Valencia: Comunidad Valenciana. Dirección General de Servicios Sociales.

Bajtín, M. (1975). Estética de la creación verbal. Buenos Aires. Siglo XXI Editores.

Camblong, A. (2005). Mapa Semiótico para la Alfabetización Intercultural en Misiones. Posadas, Misiones.

Daviña, L. (2007). Enunciaciones y territorios múltiples de la palabra social. En Memorias Lingüísticas. Cartografías académicas. FHyCS-UNaM

Derridá, J. (1997). *El tiempo de una tesis. Deconstrucción e implicaciones conceptuales*, Barcelona; Proyecto A Ediciones.

Elías, N. (2003). La relación entre establecidos y marginados. En El extranjero. Sociología del extraño. Madrid; Ediciones Sequitur.

Landini, F. (2016). Problemas de la extensión rural en América Latina. Revista Perfiles Latinoamericanos, 24(47), 47-68.

Ricoeur, P. (1995). "La vida: un relato en busca de un narrador" en Educación y política. Buenos Aires; Docencia.

Sanjurjo, L. (2009). Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales. Rosario: Homo Sapiens.

Schön, D. (1998), La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona: Paidós.

# Implementación de dispositivo de alfabetización dialógica para desarrollo de argumentación académica: una perspectiva vigotskyana

**Colombo, María Elena<sup>1</sup>**

**Gutiérrez Vargas, Andrea<sup>2</sup>**

**Lombardo, Enrico<sup>3</sup>**

1 Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Argentina. [maelecolombo@gmail.com](mailto:maelecolombo@gmail.com)

2 Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Argentina. [andru.gutierrez.vargas@gmail.com](mailto:andru.gutierrez.vargas@gmail.com)

3 Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Argentina. [enricolombardo87@gmail.com](mailto:enricolombardo87@gmail.com)

## RESUMEN

Se presenta la experiencia pedagógica de diseño e implementación de un dispositivo innovador de alfabetización dialógica para la promoción de habilidades de escritura argumentativa académica y actitud epistémica del conocimiento disciplinar en estudiantes de Psicología desde una perspectiva vigotskyana. Este trabajo corresponde a un Proyecto UBACyT 2018-2021 que culmina veinte años de desarrollo con el objetivo general de transformar las prácticas de enseñar y aprender en los sistemas áulicos de la asignatura Psicología del Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires. Este dispositivo es innovador porque busca el descentramiento de los modos tradicionales de actividad áulica enfocados en la reproducción memorística de los textos, y funciona como Zona de Desarrollo Próximo donde el docente es moderador de la actividad dialógica, los textos son instrumentos para la actividad y no un fin en sí mismo. Además, el modo en que fue diseñado y continúa siendo repensado responde a una metodología de trabajo horizontal y colectiva denominada Laboratorio de Cambios. De esta manera, la transformación no es solamente áulica, sino que trasciende este ámbito y genera un aprendizaje cultural colaborativo y en expansión en el ámbito de educación superior. En este trabajo se presenta el dispositivo implementado en el segundo cuatrimestre de 2019, mientras que en otra presentación en este evento que nos convoca, se resume el proceso de diseño, implementación, revisión y ajuste del diseño y sucesiva nueva implementación del dispositivo.

La evaluación del dispositivo se realiza a partir del análisis de los protocolos que se solicitan a los estudiantes, que permite correlacionar su desempeño en materia de las variables



definidas. Un análisis de la situación actual permitiría sostener la hipótesis del proyecto marco, que anticipa la diferencia en la calidad de las producciones textuales de los estudiantes según su participación o no en el dispositivo, y mostraría un efecto de inclusión universitaria en el Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires en términos de desarrollo básico de habilidades de escritura argumentativa académica y actitud epistémica del conocimiento disciplinar. De este modo, se espera contribuir al debate actual acerca del problema del diseño, la implementación y la evaluación de estrategias para la promoción de alfabetización académica.

**PALABRAS CLAVE:** Dispositivo pedagógico didáctico ZDP – Habilidades de argumentación académica escrita – Actitud epistémica del conocimiento disciplinar

## 1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años<sup>8</sup> hemos venido perfeccionando un dispositivo áulico de alfabetización dialógica para el desarrollo de habilidades de escritura argumentativa académica y de una actitud epistémica del conocimiento disciplinar en estudiantes que cursan Psicología del Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires (CBC-UBA).

El trabajo que realizamos está fundamentado en la perspectiva histórico-cultural de Vigotsky (1991, 1995) y en la línea de la Teoría de Actividad de I. Engeström (1987, 1992, 1994, 2001a, 2001b, 2007, 2008, 2011; Engeström y Sannino, 2012); el primero considera que los buenos aprendizajes se producen en la interacción con otro humano que guía y sostiene el posible desarrollo de las competencias del sujeto, entendiendo que lo que ahora comprendo “a través” del otro luego podré hacerlo de forma autónoma. En ese espacio o zona de desarrollo próximo (ZDP) la interacción está mediada por instrumentos culturales como libros, tablas,

---

8.– Alcover, Curone, Martínez Frontera, Pabago, y Colombo, 2004, 2009; Bender, Bigio, Bur, Colombo, Curone, Defago, Machado, Martínez Frontera, Mayol, Pabago, Pesino, Stasiejko y Sulle, 2005; Cirami, y Colombo, 2016; Colombo 2004, 2009, 2010; Colombo y Mayol 2006, 2007; Colombo, Curone, Mayol, Alcover, Martínez Frontera, Pabago, Lombardo, Gestal, y Cirami, 2016; Colombo, Curone, Martínez Frontera, Pabago, Alcover, Mayol, Cirami, Lombardo, y Gestal, 2018; Colombo, Sulle, y Curone, 2008; Colombo, Alcover, Martínez Frontera, Pabago, Curone, y Mayol, 2010; Colombo, Bender, Bur, Sulle, Curone, Pabago, Defago, Stasiejko, Mayol, 2004; Colombo, Bur, y Stasiejko, 2006; Colombo, Bur, Sulle, Curone, Bender, y Pabago, 2004; Colombo, Curone, y Pabago, 2009; Colombo, Curone, Asti Vera, Pabago, Mayol, Martínez Frontera, Alcover, Lombardo, Gestal, y Gareca, 2011; Colombo, Curone, Mayol, Martínez Frontera, Pabago, Alcover, y Machado, 2010; Colombo, Curone, Mayol, Pabago, Alcover, Gestal, Lombardo, Rivera, Repetto, y Gutiérrez Vargas, 2019; Colombo, Curone, Mayol, Pabago, Sulle, Martínez Frontera, Alcover, Machado y Domínguez, 2009; Colombo, Sulle, Pabago, Machado y Curone, 2007; Colombo, Sulle, Pabago y Machado, 2007; Colombo y Martínez Frontera, 2012; Colombo, Curone, Pabago, Stasiejko, Sulle, 2007; Colombo, Curone, Pabago, y Sulle, 2008; Curone, Alcover, Martínez Frontera, Gestal, Lombardo y Colombo, 2014; Curone, Alcover, Pabago, Martínez Frontera, Mayol y Colombo, 2011; Curone, Mayol, Alcover, Martínez Frontera, Pabago, Lombardo, Gestal, Cirami, y Colombo, 2017; Gareca y Colombo, 2013; Gareca, Gestal, Lombardo, Curone y Colombo, 2012; Gestal, Lombardo, Rivera, Colombo, 2018; Lombardo y Colombo, 2014; Lombardo y Colombo, 2015; Mayol, Martínez Frontera, Alcover, Curone, Pabago y Colombo, 2009; Sulle y Colombo, 2005.

sistemas simbólicos y otros que posibilitan la interacción mediada por ellos para propiciar una actividad psicológica autónoma, consciente y voluntaria. Un instrumento poderoso es la escritura, que según cómo se la trabaje puede estar al servicio de nuevas formas de pensamiento permitiendo, por su intermedio, construir y reconstruir el conocimiento; si a la escritura se la entiende como un proceso psicosociolingüístico entonces la misma se constituye en una herramienta epistémica de acceso reflexivo y crítico al conocimiento disciplinar (Björk y Raisanen, 1997, 2003; Cassany 1996, 1999, 2003, 2006, 2011, 2014; Cassany y Morales, 2008; Grabe y Kaplan, 1998; Ligni Molano y López, 2006; Sánchez Jiménez, 2010).

La segunda perspectiva en que nos fundamentamos, la Teoría de la Actividad que continúa la línea vigotskyana, entiende esa interacción mediada como un sistema de actividad en el cual se distribuye la actividad en su aspecto productivo -orientado al objeto de la actividad- que es la construcción del conocimiento, y en su aspecto comunicativo -orientado a las personas-, destacando la función de los docentes que favorecen el desarrollo de una ZDP y la organización conjunta que adoptan las actuaciones entre todos los componentes del sistema. Estos componentes son los estudiantes, los docentes, la comunidad educativa en la que están insertos, los instrumentos mediadores como textos, videos y otros, y las reglas o división del trabajo que regula sus interacciones. Conceptualizamos el trabajo áulico como un sistema de actividad en el cual, a partir del análisis, la discusión y la reflexión pueden reestructurarse las prácticas de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de habilidades de pensamiento más poderosas necesarias en la académica y la ciencia, como es el pensamiento crítico, argumentativo y epistémico.

Por otra parte, nuestra propuesta de promoción de habilidades de escritura argumentativa académica y actitud epistémica del conocimiento disciplinar es interior a la asignatura Psicología, siguiendo el segundo de los caminos que propone Carlino (2002). Es decir, nuestro propósito es transversalizar las prácticas de oralidad y escritura específicas de dominio en la enseñanza del cuerpo conceptual programático, en la asignatura Psicología del CBC-UBA. En otro trabajo para estas Jornadas<sup>9</sup>, se presentó el proceso de diseño del dispositivo, con la emergencia de contradicciones y de innovaciones que permitieron superarlas. Una de las dificultades centrales tenía que ver con el rol del docente en relación con el uso de la lectura de textos y la solicitud de escritura: algunos cuatrimestres de trabajo de concientización y nuevas innovaciones permitieron fortalecer el rol docente como moderador y guía que plantea problemas e invita al debate, en una ZDP que utiliza los textos como instrumentos para pensar y resolver el problema planteado en cada clase y la escritura como una herramienta al servicio de la comprensión y la reflexión y no de la mera reproducción memorística.

---

9.- Colombo, Gutiérrez Vargas y Lombardo (2020). Proceso de construcción de dispositivo de alfabetización dialógica para desarrollo de argumentación académica: una perspectiva vigotskyana.



## 2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA Y SU EVALUACIÓN

El dispositivo pedagógico-didáctico que finalmente pusimos a prueba<sup>10</sup> en el segundo cuatrimestre de 2019 en nueve cursos de Psicología del CBC-UBA, 407 sujetos, se organizó con un plan de trabajo-guía que planteaba como eje fundamental de cada clase el planteo de un problema como situación disparadora del trabajo áulico; estos problemas se desprendían de los contenidos curriculares del programa de la asignatura; los procesos conversacionales coordinados por el docente tendían a responder dicho problema con la ayuda de instrumentos como los textos, videos, actividades y otros. Para organizar la dinámica áulica nos propusimos realizar un contrato didáctico desde el comienzo de la cursada con los estudiantes para que se organicen en grupos estables. Esta organización es muy importante porque trabajamos en condiciones de masividad, entre sesenta y ochenta personas por curso y queremos propiciar un trabajo colaborativo al interior de estos grupos. En la dinámica de las clases nos proponemos favorecer la discusión entre los grupos, para esto hicimos actividades que primero se analizan al interior de los grupos y en un segundo momento de cada clase los grupos presentan lo que hicieron; en este momento de la clase el docente busca la identificación de desacuerdos entre los grupos. Lo más importante de este momento es no quedarse con las primeras respuestas sino explotar las diferencias entre los grupos, reflexionar sobre los desacuerdos hasta superarlos y finalmente realizar una síntesis plenaria que busque dar alguna respuesta posible al problema planteado al inicio de la clase (Colombo, 2010). Como puede apreciarse, consideramos que los docentes deben concientizar su rol descentralizado del oficio de enseñante, convertirse en un moderador de los procesos conversacionales y escritos que se vayan planteando. La descripción que hemos realizado de la dinámica áulica la entendemos como dos modalidades de funcionamiento del dispositivo, que operan en fases recurrentes a lo largo del dictado de la asignatura (Colombo, Curone, Martínez Frontera, Pabago, Alcover, Mayol, Cirami, Lombardo y Gestal, 2018); éstas son la modalidad conversacional en clase y la modalidad de producción discursiva escrita en clase, ambas entrelazadas a lo largo de la cursada.

Anteriormente nos referimos a la utilización de actividades; las mismas son propuestas para incentivar el trabajo áulico y no son un fin en sí mismas, no son tareas. Las construimos y reconstruimos muchas veces buscando mejores diseños en los cuales discriminamos cuatro aspectos: la estructura o forma que adopta la actividad para generar de alguna manera posible la confrontación de las producciones -orales o escritas- de los grupos de estudiantes; el contenido sobre el cual se realiza la actividad que corresponde a la temática específica que aborda basada en el programa de la asignatura. Otro aspecto muy destacado es la actividad

---

10.- Estudio correlacional entre variables con diseño cuasi-experimental pre y posprueba con grupo control.

cognitiva y/o metacognitiva que se quiere solicitar a los grupos que cobra importancia tanto para los estudiantes como para los docentes: qué se está pidiendo que hagan. El último aspecto que discriminamos al co-construir las actividades entre todo el cuerpo docente y de investigación fue el de los instrumentos mediadores para lograr el objetivo de nuestra práctica docente, aquí consideramos los textos que no son un fin en sí mismos para su reproducción sino para la comprensión y reflexión metacognitiva, también videos, sitios web, y otros.

En la construcción de las actividades advertimos la importancia de respetar un orden de complejidad creciente adecuado a nuestros ingresantes al CBC-UBA, de lo simple a lo complejo sería nuestro lema. Consideramos que, en el desarrollo de las diferentes temáticas de la asignatura, cada vez que se cambia el tema hay que volver nuevamente a un nivel de simplicidad (Colombo, 2010); el nivel de avance en el desarrollo de las habilidades argumentativas académicas se realiza en contexto, vinculado con los significados, y cuando estos cambian hay que volver a empezar a trabajar. Otro aspecto importante de las actividades es su variación; fuimos advirtiendo que tendíamos a utilizar en demasía el código verbal y no utilizábamos otros recursos como dramatizaciones, juegos, debates; cuando comprendimos qué estaba pasando buscamos nuevas formas o estructuras que favorecieran el interés por seguir en la actividad y que no descuidara la dimensión lúdica.

La modalidad de trabajo del dispositivo se realiza en forma presencial en el aula, como hemos descrito, y también de modo virtual pues disponemos de una plataforma Moodle provista por CITEP-UBA, en la cual los estudiantes disponen de todos los instrumentos que se usarán en la cursada; también disponemos de foros para realizar algunas actividades off-line.

Para una mejor comprensión de la dinámica del dispositivo ejemplificaremos la misma tomando básicamente tres momentos o periodos de la cursada: al comienzo, en la mitad y hacia el final de ésta. Al comienzo de la cursada, algunas de las prácticas conversacionales en grupos consisten en dialogar en clase a partir de preguntas disparadoras sobre contenidos iniciales, explicar cómo un autor entiende un subtópico de un texto leído previamente, analizar el significado de una cita, diferenciar dos conceptos o enfoques, identificar posiciones, puntos de vista enfrentados entre autores y sus razones, elaborar razones que justifiquen establecer vínculos entre autores. Todas las propuestas apuntan a promover el trabajo metacognitivo desde un inicio, considerando siempre las particularidades de la población con la que trabajamos. Así también, algunas de las prácticas discursivas escritas en grupo consisten en que, a partir de la lectura previa de un texto, se elabore un glosario. Para ello se brindan los conceptos con los que deben trabajar. Como síntesis plenaria de la actividad de clase se propone hacer una red conceptual en el pizarrón entre todos los estudiantes, para dar respuesta al problema planteado como actividad de clase, entre otras. El trabajo del docente moderador promueve las discusiones grupales para identificar posibles desacuerdos entre los grupos,



incentiva la clarificación de estos y genera la elaboración de síntesis. También promueve la explicitación de puntos de vista y razones que los justifican. Asimismo, es importante considerar que, con la introducción de nuevos temas del programa de la asignatura, el estudiante vuelve a enfrentarse a una situación desconocida por lo cual es necesario que el trabajo vuelva a este tipo básico de actividades; por este motivo las fases de la dinámica de trabajo son recurrentes. Hacia la mitad de la cursada se continúa con la solicitud de actividades cognitivas y metacognitivas similares a las actividades de comienzo de cursada; además se incluyen actividades nuevas variando la estructura de las actividades y evitando caer en una baja de la motivación de trabajo por parte de docentes y estudiantes. Algunas de las prácticas conversacionales en grupos correspondientes a este momento proponen actuar el rol de dos científicos con posiciones enfrentadas en una mesa de debate. El docente propone a los estudiantes un tema de discusión y se actúa en un juicio los roles de acusado, fiscal, abogado defensor, jurado, juez; el docente ofrece la acusación. Al finalizar el juicio entre todos podrán discutir, rechazar o agregar razones, para acordar con el jurado o no en su dictamen. Como ejemplo de las prácticas discursivas escritas en grupo en este momento se plantea una situación imaginaria en la que cada grupo elabora un escrito en forma conjunta de no más de una carilla para ser publicado en una Revista de Psicología de UBA. El docente plantea el interrogante para el texto. Los textos se discuten luego en síntesis plenaria. Se ofrecen instrucciones mínimas del género informe. Como explicitamos anteriormente, en el proceso de trabajo se siguen utilizando actividades cognitivas y metacognitivas pero ahora se busca que los estudiantes puedan avanzar en la identificación de puntos de vistas y razones que los fundamentan y también que ellos mismos puedan deducir algunas razones que no están explicitadas en los textos, así queremos promover una actividad inferencial mayor. En las prácticas de escritura buscamos promover el conocimiento de algunos géneros académicos y sus modalidades de escritura como la monografía y el informe. Hacia el final de la cursada las prácticas conversacionales proponen que los grupos busquen razones para establecer vinculaciones entre dos temáticas. También en grupos se solicita que analicen citas o ejemplos con el fin de comprender diferencias de conceptos según teorías y se les solicita que luego justifiquen dicha diferencia. Para ejemplificar las prácticas discursivas escritas en grupo, cabe mencionar que cada grupo elabora un escrito en forma conjunta de no más de dos carillas, pero en este caso se crea la situación imaginaria de presentación de trabajo en una mesa de ponencias en un congreso; para ello se dan las instrucciones de presentación del congreso. El docente ofrece el interrogante del trabajo y también avanza sobre los subprocesos de escritura: planificación del texto, producción escrita, revisión y edición (Cassany, 2011, 2014).

Ya mencionamos la importancia del rol del docente como moderador y guía de los intercambios discursivos; queremos insistir en este tema fundamental destacando sus funciones

en este nuevo rol. Un aspecto que hay que destacar es la dimensión social del rol para que el docente logre constituir una comunidad de aprendizaje superando la suma de individualidades; para ello un aspecto de su trabajo es buscar la cohesión de los estudiantes, la grupalidad, identificándose con un nombre para cada grupo. Otro aspecto importante en su nuevo rol docente es promover la socialización de los textos y dinamizar los procesos de discusión, tanto a nivel intragrupal -a partir de las consignas brindadas- como a nivel intergrupalo -a partir de la discusión plenaria-, proponer que se exploren los desacuerdos, que se formulen y se respondan preguntas para clarificar las fuentes de las contradicciones por medio de justificaciones consistentes con la intención de alcanzar consensos a partir de la negociación. En este proceso conversacional de discusión el docente utiliza diferentes estrategias para que dicho proceso avance como introducir interrogantes que favorecen la explicitación de la estructura argumentativa de los textos: ¿Cuál es la tesis que se debate en el texto?, ¿Existe algún problema que se plantea y sobre el cual el autor discute?, ¿Se muestra el autor de acuerdo o en desacuerdo con la situación planteada?, ¿La defiende o la refuta?, ¿Cuáles son los argumentos del autor para defender o refutar dicha situación? Cuando logramos ejercer este nuevo rol docente se produce una descentración del rol tradicional de enseñante.

#### ¿Cómo fuimos evaluando la efectividad del dispositivo?

Nuestro trabajo de evaluación lo fuimos haciendo a la par del avance del rediseño del mismo, primero lo hicimos con una prueba piloto en dos cursos con grupo control y finalmente con un estudio más riguroso en nueve cursos, como mencionamos anteriormente, con grupo experimental y control.

La primera experiencia nos alentó dado que pudimos advertir la efectividad del dispositivo. Instrumentamos en 2016 dos pruebas para evaluar el desarrollo de las habilidades de argumentación escrita académica, que administramos al comienzo y al final de la cursada de la asignatura, y una pregunta incluida en primero y segundo examen para evaluar la actitud epistémica del conocimiento disciplinar; incluimos también un cuestionario socioeducativo para caracterizar la muestra. El análisis de los resultados mostró que los estudiantes que puntuaban muy bajo/bajo en la primera prueba, luego lo hacían con puntajes mayores. Consideramos que el trabajo realizado en el dispositivo pudo traccionar las habilidades que evaluábamos (Colombo et al. 2018). Este hecho nos entusiasmó para avanzar en un nuevo estudio en 2019.

En este nuevo estudio nos pusimos más rigurosos y diseñamos un estudio correlacional como ya mencionamos. Trabajamos como los mismos instrumentos, aunque los mejoramos en función de lo que habíamos advertido que era conveniente rediseñar. El análisis de los resultados de los protocolos administrados al comienzo de la cursada mostró que la gran mayoría de los estudiantes presentan serias dificultades de comprensión lectora (identifica-

ción del tema de un texto ofrecido, identificación de los puntos de vista que se presentan y de las razones que sostienen dichos puntos de vista); sólo algo menos de la cuarta parte de los ingresantes logra identificar la problemática planteada. Respecto de la habilidad argumentativa la situación es mucho más dramática porque son muy pocos los que logran realizar una argumentación consistente (entre 1.3 y 3% del total de la muestra). En cuanto a la evaluación de las habilidades de actitud epistémica del conocimiento disciplinar también mostró resultados extremadamente bajos (entre 4.3 y 1.6%). Estos datos visibilizan cómo llegan los estudiantes a la universidad; los mismos muestran la necesidad de generar nuevas formas de enseñar y aprender. No alcanza con excusarse con la crisis educativa de la enseñanza media. Los estudiantes llegan a la universidad con diferentes competencias según su trayectoria educativa y el CBC-UBA debe implementar las propuestas pedagógicas-didácticas de acuerdo con esta realidad para buscar incluir a los jóvenes y no expulsarlos de la universidad.

El análisis de los resultados de la comparación del grupo experimental y control al comienzo y al final del cuatrimestre, como también las preguntas realizadas en primero y segundo examen mostró que nuestro grupo experimental mejora respecto del grupo control según las variables estudiadas lo que nos permite comprobar nuestra hipótesis que sostiene que los estudiantes que participan de un dispositivo pedagógico-didáctico como ZDP presentan mayor desarrollo de una actitud epistémica del conocimiento disciplinar y mayor desarrollo de habilidades de análisis, reflexión y argumentación escritas académicas que los estudiantes que no participan de dicho dispositivo. Respecto de los resultados del grupo control debemos señalar algo interesante, los estudiantes mejoran en comprensión lectora pero no avanzan en habilidades argumentativas ni epistémicas. Este grupo llega hasta ahí; consideramos que esto es coherente con la práctica pedagógica tradicional que, centrada en los textos como objetivo, avanza en la comprensión textual pero no lo hace en la actividad de reflexión y argumentación sobre los textos. Esto sí lo logra el grupo experimental.

### **3. CONCLUSIONES**

En este artículo quisimos compartir la experiencia de aplicación y evaluación de un dispositivo pedagógico-didáctico para el desarrollo de habilidades de argumentación escrita académica y una actitud epistémica del conocimiento disciplinar en un particular contexto que es CBC-UBA.

Nosotros sabemos por estudios anteriores que hemos realizado que los ingresantes a la universidad presentan diversas habilidades para la comprensión de textos, y para la escritura y lectura académica que se encuentran en diferentes niveles de desarrollo; esta realidad es debida a diferentes factores que integran todos ellos una compleja matriz que constituye el

contexto en el cual ellos se desarrollan. Las diferentes trayectorias educativas que han tenido, de acuerdo con las escuelas en que se han formado, las inquietudes familiares que pueden promover modelos a seguir, las problemáticas de inserción laboral para los jóvenes que cada vez se cierran más al ingreso al mercado laboral, las prácticas tradicionales de enseñanza reproductiva son los factores más relevantes, aunque también hay otros y todos ellos son co-productores de los resultados que aquí se presentan. También hay que considerar los factores del desarrollo psicológico co-construidos en contexto, en particular los procesos de comprensión y producción del lenguaje en los cuales uno de sus procesos corresponde al aprendizaje discursivo-textual cuyo desarrollo no puede separarse de las situaciones concretas de interacción en que las personas se encuentran dentro de una determinada esfera. Justamente por su dependencia de las actividades y formas comunicativas, las habilidades a las que se está haciendo referencia presentan una alta variabilidad según los factores culturales, sociales, e institucionales.

El dominio progresivo de habilidades de comprensión y producción textual favorece el desarrollo de habilidades argumentativas que permite a los sujetos tomar una actitud crítica, epistémica, respecto de los discursos sociales y en el caso de esta investigación: académicos y científicos. La competencia argumentativa no se alcanza de modo obligatorio, ya que es producto de un aprendizaje que depende tanto de la importancia que se le asigne en los ámbitos educativos como del lugar que ocupan en una sociedad las prácticas de argumentar, de persuadir y convencer por medios verbales.

Consideramos que este dispositivo es un aporte para entusiasmar a otros colegas, docentes y profesores, como también a las instituciones educativas. Entendemos que el desarrollo del pensamiento formal habilita a los jóvenes a realizar operaciones discursivas argumentativas, pero esto sólo es una posibilidad virtual. Que pueda o no suceder depende de un contexto de enseñanza institucional del género en el interior de cada una de las asignaturas y como un proyecto institucional transversal al plan de estudios de la carrera, dicho proyecto debe plantearse, como un objetivo fundamental, el rediseño del dispositivo pedagógico didáctico tradicional para la enseñanza de las diferentes disciplinas como así también el rol del docente responsable de la enseñanza.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Björk, L. & Raisanen, Ch. (1997). *Academic Writing. A University Writing*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. The Netherlands.

Björk, L. & Raisanen, Ch. (2003). *Teaching Academic Writing In European Higher Education*.



Carlino, P. (2002). Leer, escribir y aprender en la universidad: cómo lo hacen en Australia y por qué. En *Investigaciones en Psicología*, Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, vol. 7, núm. 2, 2002, pp. 43-61.

Cassany, D. (1996) *Reparar la escritura*. Didáctica de la corrección de lo escrito, Barcelona: Graó.

Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.

Cassany, D. (2003). *La cocina de la escritura*. Madrid: Anagrama.

Cassany, D. (2006). *Aprendizaje cooperativo para ELE*. Difusión e International House Barcelona. Extraído 12 julio 2013 de [http://www.upf.edu/pdi/daniel\\_cassany/pdf/txt/AprCoo04.pdf](http://www.upf.edu/pdi/daniel_cassany/pdf/txt/AprCoo04.pdf)

Cassany, D. (2011). Taller de escritura. Propuestas y reflexiones. Extraído 15 junio 2013 <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/2735/1/Lenguaje31,p.59-77,2003.pdf>

Cassany, D. (2014). Cinco buenas prácticas de enseñanza con internet, *Lenguaje y textos*. Revista de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura, 39: 39-47. mayo de 2014.

Cassany, D. & Morales, O. (2008). Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. *Revista Memoralia*, Universidad Nacional Experimental de los Llanos Ezequiel Zamora (Unellez), Cojedes, Venezuela. Extraído 20-07-2013 de [http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/16457/1/leer\\_universidad.pdf](http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/16457/1/leer_universidad.pdf)

Colombo, M. E. (2010) Tesis doctoral *La Interacción Humana Mediada por Computadoras. CMC y Pensamiento Crítico en la Educación Universitaria*. Doctorado en Psicología de la Facultad de Psicología de la U.B.A. Defensa de tesis doctoral: 30-09-2010. Calificación: Sobresaliente con recomendación de publicación. Libro General de Grados N° 202, Folio 212, con el número 1425. UBA.

Colombo, M. E., Curone, G., Martínez Frontera, L., Pabago, G., Alcover, S., Mayol, J., Cirami, L., Lombardo, L. y Gestal, L. (2018) Dispositivo pedagógico-didáctico para desarrollar habilidades argumentativas escritas académicas y actitud académica en alumnos ingresantes a la universidad. En *Anuario de Investigaciones V. XXIV, Tomo 1*, pp. 69-77. Facultad de Psicología. U.B.A.

Engeström, Y. (1987) *Learning by expanding; An activity theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.

Engeström, Y. (1992) *Activity theory and individual and social transformation*. En Engeström, Y., Miettinen, R. Y Punamäki, R. *Perspectives on Activity Theory* Cambridge, University press. (traducción libre de Paula Orentraij)

Engeström, Y. (1994) *Training for change: new approach to instruction and learning in work-*

ing life, International Labour Office, Geneva, Switzerland.

Engeström, Y. (2001a) Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: El caso de la práctica médica de la asistencia básica. En *Estudiar las prácticas, perspectivas sobre actividad y contexto*. Chaiklin S. y Lave J. (comps.) Buenos Aires: Amorrortu.

Engeström, Y. (2001b) El aprendizaje expansivo en el trabajo: hacia una reconceptualización teórica de la actividad. En *Journal of Education and Work*, Vol. 14, No. 1, 2001

Engeström, Y. (2007). Enriching the Theory of Expansive Learning: Lessons From Journeys Toward Coconfiguration. En *Mind, culture, and activity*, 14(1-2), 23–39

Engeström, Y. (2008) From design experiments to formative interventions. En *ICLS'08. 8th International Conference for the learning sciences*, V 1, pp. 3-24.

Engeström, Y. (2011). From Design Experiments to Formative Interventions. CRADLE, Helsinki, University of Helsinki.

Engeström, Y. y Sannino, A. (2012) ¿Whatever happened to process theories of learning? En *Learning, Culture and Social Interaction*, 1, pp. 45-56. Finlandia: Elsevier.

Grabe, W. y Kaplan, R. (1998). *Theory & Practice of writing*. Nueva York: Longman.

Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (1996). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.

Ligni Molano, B. y López, G. S. (2006). Concepciones de profesores y estudiantes sobre la escritura académica en la Universidad Icesi. En *Lenguaje*, V. 35, T.1, pp. 119-146.

Sánchez Jiménez, D. (2010) Planteamientos colaborativos en la didáctica de la composición desde modelos procesuales. En *Revista Electrónica de Estudios filológicos*, N° XX, diciembre 2010.

Vygotski, L. (1991). *Obras Escogidas*. Madrid: Aprendizaje Visor.

Vygotski, L. (1995). *Obras Escogidas*. Tomo III. Madrid: Aprendizaje Visor.



# Inclusión educativa en el Nivel Superior: Una experiencia pedagógica en una Facultad de la UNLP

**Crespo Boccia, Conrado** <sup>1</sup>

**Nogueira, Maria Cecilia** <sup>2</sup>

**Torillo, Daniela Luján** <sup>3</sup>

**Carranza Arotinco, Keyla** <sup>4</sup>

1 Facultad de Trabajo Social – UNLP - Argentina [Conrado2boccia@gmail.com](mailto:Conrado2boccia@gmail.com)

2 Facultad de Trabajo Social – UNLP - Argentina [mcecilianogueira123@gmail.com](mailto:mcecilianogueira123@gmail.com)

3 Facultad de Trabajo Social – UNLP - Argentina [danitorillo@gmail.com](mailto:danitorillo@gmail.com)

4 Facultad de Trabajo Social – UNLP - Argentina [Key.carranza@hotmail.com](mailto:Key.carranza@hotmail.com)

## RESUMEN

En primer lugar, cabe mencionar que la experiencia se desarrolla en el transcurso de la cursada de la asignatura Investigación Social, en el tercer año de la carrera Licenciatura en trabajo social, en la cual nos desempeñamos como docentes.

Una de las grandes preocupaciones que surge al interior de la cátedra – hace varios años - son las estrategias y recursos pedagógicos necesarios para que los y las estudiantes con alguna discapacidad o con dificultades transiten la carrera de la forma más provechosa posible.

En primer lugar, relataremos la experiencia pedagógica, en este apartado analizaremos el proceso de inclusión de personas con discapacidad en el ámbito universitario. Luego desarrollaremos la categoría trayectorias escolares y, consecutivamente, realizaremos una aproximación teórica a las categorías inclusión educativa y evaluación en el Nivel superior. Finalmente, a modo de reflexiones finales realizaremos una conclusión.

**PALABRAS CLAVE:** Nivel superior – Inclusión educativa – Estrategias pedagógicas

## 1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se realiza a partir de nuestra experiencia pedagógica en la Facultad de Trabajo Social UNLP. Específicamente nos preocupa la inclusión educa-

tiva de personas con discapacidad y las que tienen dificultades (no necesariamente alguna patología y/o diagnóstico médico), ya que cada vez aumenta la llegada de estas poblaciones al nivel superior - lo cual celebramos - pero consideramos que se requiere pensar y poner en marcha herramientas pedagógicas que permitan una inclusión real en el Nivel superior para garantizar el ingreso, permanencia y egreso de estos estudiantes.

Si bien la unidad académica cuenta con una Dirección de vinculación e inclusión educativa y con la Comisión de discapacidad, desde las cuales implementan acciones para contribuir a la inclusión de esta población; consideramos que en el espacio áulico, en la interacción entre docentes-estudiantes es donde debemos continuar fortaleciendo y construyendo prácticas pedagógicas inclusivas.

## **2. DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA**

### **Caracterización de la experiencia pedagógica**

La experiencia se desarrolla en el transcurso de la cursada de la asignatura Investigación Social, en el tercer año de la carrera Licenciatura en trabajo social, en la cual nos desempeñamos como docentes. A lo largo de años anteriores, han transitado estudiantes con discapacidad como también personas con dificultades pedagógicas, lo cual nos interpeló y nos interpela nuestra postura como docentes, en relación a las estrategias y recursos pedagógicos que utilizamos para que las trayectorias académicas de estos estudiantes sea más enriquecedora.

Específicamente nos centraremos en una experiencia particular del ciclo lectivo pasado, donde transitó un estudiante con discapacidad. Ni bien iniciaron las clases, el estudiante expresó estar en constante comunicación con la Dirección de inclusión y Comisión de Discapacidad de la Facultad, quienes están acompañado con acciones su trayectoria académica.

Por todo ello, realizamos diversas reuniones de cátedra para establecer algunas estrategias a utilizar en el desarrollo de las clases, como diversos dispositivos, construcción de las herramientas de evaluación y criterios de los mismos. En definitiva, delinear estrategias pedagógicas para garantizar el aprendizaje de los estudiantes, específicamente pensando en el estudiante antes mencionado.

La asignatura que dictamos se divide en tres espacios: teórico, práctico y taller, en este último se elabora un proyecto de investigación de forma grupal (entre 3 o 4 personas). Teniendo en cuenta que el estudiante tiene discapacidad visual, decidimos establecer mayor acompañamiento al grupo donde perteneciera con tutorías, fuera del horario de cursada, apertura a consultas por



casilla de correo electrónico en caso que requieran. Estas estrategias están destinadas para el estudiantado en general, pero en este caso nos propusimos que se desarrollen con más énfasis.

Asimismo, para los espacios de teóricos y prácticos decidimos que además de proyectar la presentación de las diapositivas de un power y escribir en el pizarrón durante la explicación de las docentes, tendríamos en cuenta expresar todo de forma oral, leyendo lo escrito en el pizarrón y en el power, por ejemplo; con el objetivo que la compañera pueda tomar apuntes con sus herramientas de escritura braille, compuesto por una regleta y un punzón.

Por otro lado, los textos que trabajamos en las distintas clases, fueron anticipados al estudiante para que, con un programa descargado en su computadora, pueda acceder a los textos. Desde el inicio de la cursada, pusimos a disposición los correos electrónicos de la cátedra y docentes, asimismo cerciorarnos que todos los textos estén digitalizados y hacerlos llegar a la biblioteca de la unidad académica, siendo que en dicho lugar el estudiante podrá acceder a los mismos.

Respecto a la instancia de los exámenes parciales, el primero se realiza de forma domiciliaria e individual, los cuales pueden ser entregados en formato papel o por correo electrónico; mientras el segundo es de forma presencial y escrita. Para el segundo parcial, decidimos conversar con el estudiante para acordar forma del instrumento del mismo, se explicita que habíamos pensado en dos posibles formas: oral o llevar las consignas del parcial en un dispositivo pen-drive para que pueda convertirlo con el programa de braille, y una vez finalizado nos envié por correo electrónico. El estudiante eligió la segunda opción, refiriendo que llevará su computadora portátil, la cual cuenta con el software pertinente. Cabe destacar, que el estudiante siempre se mostró predispuesto y activo ante las propuestas planteadas por la cátedra, además resaltar que la capacidad de autonomía del estudiante benefició el tránsito por la materia.

Finalmente, para presentar el proyecto de investigación, los grupos deben presentar y explicar el mismo en un coloquio, el cual se pautan los criterios y fecha con los y las estudiantes. En dicho espacio, el estudiante expresa haberse sentido incluido en la cursada y recalcó como fundamental y novedoso que le hayamos planteado acordar, en conjunto entre estudiante y docentes, la forma e instrumento del segundo parcial.

### **Trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad en el Nivel Superior**

Teniendo en cuenta la experiencia pedagógica relatada, consideramos oportuno desarrollar la categoría de trayectorias escolares pensando en la inclusión educativa en el Nivel Superior. Para ello, retomaremos los aportes de Terigi (2007), quien expresa que cada estudiante lleva adelante su trayectoria de acuerdo a sus posibilidades, para ello resulta necesario indagar qué aspectos de su individualidad y de su contexto social y/o familiar pueden constituir apoyos, evitando quedar centrado en lo ausente, en la falta o en lo que no hay en su contexto,

procurando la búsqueda de aquello que sí aporta a dicha trayectoria. Los recorridos posibles dentro del Sistema Educativo son singulares y requieren de articulación y acompañamiento por parte de los actores intervinientes en el marco de las diferentes propuestas organizadas curricularmente, diseñadas y evaluadas.

Terigi (2007) clasifica las trayectorias en dos, por una parte en trayectorias escolares teóricas, que referencia a itinerarios en el sistema que siguen una progresión lineal prevista por los tiempos marcados por una periodización estándar. Por ejemplo, la organización del sistema por niveles, gradualidad de contenidos dados por un currículum y anualización de grados de instrucción. En este sentido, la trayectoria teórica implica ingresar a tiempo al nivel superior - para ejemplificar -, permanecer, avanzar un grado por año y aprender.

Por otro lado, se encuentran las trayectorias escolares reales, la autora se refiere a las múltiples formas de transitar y vivenciar la experiencia escolar, muchas de las cuales no implican recorridos lineales por el sistema educativo, sino más bien son procesos personales e individuales en relación a sus posibilidades. Teniendo en cuenta las trayectorias reales, no hay estandarización de recorridos, no se la vincula con fracaso escolar, abandonados temporarios, reingresos fallidos y/o transiciones entre niveles.

Las trayectorias se pueden pensar desde distintos puntos de vista, como recorrido, camino en construcción permanente, itinerario de situación que implica a sujetos en situación de acompañamiento. Otro punto, en el marco de una historia, para generar un entendimiento situacional. Se necesita hacer un recorte en el espacio y tiempo actuales y poder historiar. Se trata de un recorrido en situación, que conjuga pasado, presente y futuro. Por otro lado, es necesario también saber quiénes son los sujetos, qué significa para cada uno/a su recorrido y en qué relaciones se sitúan en el colectivo.

Hablar de trayectoria es poner en evidencia las condiciones institucionales de la escolarización, hacer visibles a los sujetos en la situación educativa, siempre implica una relación y una construcción junto a otros sujetos. La trayectoria escolar se inscribe y se cruza en una trayectoria educativa de vida. Es el resultado de un entramado experiencial (Terigi, 2007).

La autora refiere que un aspecto relevante de las trayectorias educativas integrales reside en su característica no lineal, implicando múltiples formas de transitar una experiencia educativa, para lo cual será necesario habilitar otros modos de pensar esas trayectorias desde un criterio de flexibilidad, superador de estereotipos establecidos y en el contexto de una construcción permanente.

Por otra parte, Tello (2015) explicita que antes de hablar de la política educativa, debemos referirnos los conceptos de la "política" y "política pública" porque estos tres elementos se encuentran interrelacionados.

Política: es un término muy genérico y ambiguo, en este caso se puede decir que hace re-

ferencia a la concepción de la realidad social, a partir de la misma toma una línea de acción.

Política pública: se puede definir como conjuntos de acciones interrelacionadas que son adoptadas por un actor o un grupo de actores políticos, que involucran la definición de metas y medios para su logro.

Política educativa responde a la demanda de la política.

En este sentido, refiere que "Una política educativa incluye explícita o implícitamente tres elementos: una justificación para considerar el problema a ser abordado, un propósito a ser logrado por el sistema educativo; y una "teoría de la educación" o conjuntos de hipótesis que explique cómo ese propósito será alcanzado. El propósito puede estar asociado con los fines de la educación (...). Consecuente, las escuelas y otras instituciones que proveen programas educativos deben preparar estudiantes para leer, para enfrentar el mundo del trabajo, y para aceptar su lugar en la sociedad y/ o cuestionar el orden social actual. A tal efecto, las instituciones han de operar de manera eficiente, tratar a todos por igual, garantizar el acceso a todos los grupos sociales y/o perpetuar el orden existente" (Tello, 2015: 147).

### **Inclusión educativa en el Nivel Superior**

Teniendo en cuenta la relevancia de considerar las trayectorias escolares reales de los y las estudiantes, resulta oportuno desarrollar la categoría Inclusión educativa en el nivel Superior, retomando los aportes de resoluciones legales vigentes en la Provincia de Buenos Aires.

En este sentido, consideramos relevante hacer hincapié en los aportes del marco legal del Sistema Educativo Provincial (SEP) para garantizar la inclusión de personas con discapacidad o con dificultades sin diagnóstico médico, la resolución del Consejo Federal de Educación 311/16 y la resolución provincial 1664/17. En ambas resoluciones se establece el paradigma de inclusión en contraposición al paradigma de integración, ya que la integración es solo una estrategia de inclusión. Las mismas están dirigidas a fortalecer, sostener y promover la construcción de prácticas inclusivas en todos los niveles del sistema educativo.

En este sentido, se establece el modelo social de inclusión, donde se debe tener en cuenta el contexto social de cada estudiante a la hora del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es decir, llevar a cabo prácticas educativas inclusivas implica que las escuelas propicien el desarrollo de contenidos transversales como la igualdad de derechos, la convivencia y el respeto por las diferencias a fin de fortalecer el trabajo colaborativo en los ámbitos de aprendizaje.

Supone también una mirada de la enseñanza superadora de modelos didácticos tradicionales y de escenarios áulicos o formatos rígidos de paradigmas históricos, es decir; se realizan configuraciones pedagógicas de las actividades planificadas para el estudiantado en general con el objetivo de eliminar las barreras institucionales. Este nuevo paradigma propone una vuelta de tuerca, donde los estudiantes con discapacidad dejan de ser la barrera y los culpa-

bles del fracaso escolar; las barreras pasan a ser de la institución y los/las docentes, apelando al uso de estrategias inclusivas.

En este sentido, se considera a la educación inclusiva no solo a la que incorpora a los/las estudiantes con discapacidades sino que da cuenta del reconocimiento de las particularidades y necesidades de cada estudiante, sin necesidad de un diagnóstico médico.

Por su parte, Ezcurra (2011) hace referencia a “una inclusión excluyente” para demostrar cómo la aparente democratización de la universidad se opaca con una realidad insoslayable: altas tasas de fracaso académico y abandono, en perjuicio de amplias franjas sociales desfavorecidas en la distribución del capital económico y cultural. La autora refiere que las brechas de graduación universitaria son también brechas de clase agudas, por ello profundiza en las causas del fenómeno, resaltando que los condicionantes sociales son posibles de neutralizar a partir de políticas que surjan de nuestras propias instituciones.

Ezcurra (2011) aborda el tema a la luz de una mirada sociológica bourdieana, hace referencia que la “deserción” en la universidad se concentra preferentemente en el primer año de las carreras de grado, es consecuencia de la masificación del nivel universitario y está socialmente condicionada.

“En el caso de la educación superior, y especialmente de la universitaria, esta relación inclusión – exclusión, adquiere connotaciones y alcances particulares. Como punto de partida, corresponde encuadrarla en instituciones que, desde sus propios orígenes privilegiaron el mérito y la excelencia, principios que por entonces constituían una oportunidad de mitigar la incidencia de factores adscriptivos en una sociedad fuertemente jerarquizada como la medieval, dotada de una estructura social estática y lugares sociales cristalizados” (Chiroleau, 2009:142).

En este sentido, la autora Chiroleau (2009) refiere que el desarrollo de políticas inclusivas en la educación superior supone el desafío de superar la doble contradicción que les da origen. En primer lugar, su implantación en el contexto de sociedades en las que paradójicamente se observa la exclusión y la fragmentación social, y en segundo lugar, su localización en un ámbito con supuestas tendencias igualitaristas, como en el nivel superior, especialmente en el sector universitario.

En el espacio universitario, la primacía de valores como la excelencia y el mérito son componentes indisolubles, y se asocia contemporáneamente con lógicas excluyentes. La autora refiere que esto no siempre fue así, en el contexto sociopolítico medieval la imposición de estos criterios en el seno de las universidades permitía desplazar y aun subordinar a factores adscriptivos como la clase social de pertenencia, la raza o el color. Por ende, la premisa general suponía que la inclusión en el nivel superior debía responder estrictamente a sus propios logros y corresponder a cualquier persona que a partir de sus cualidades, esfuerzos y dedicación, alcanza a ciertas metas u objetivos. Estas cuestiones encierran una falsa “igualdad de



oportunidades” entre los actores intervinientes, ya que se encuentran fuertemente mediadas por factores adscriptivos por no tratarse de un concepto universal y, en consecuencia, merecer diferentes lecturas desde la perspectiva social.

La noción de inclusión cambia el eje de discusión al tomar como punto de partida el reconocimiento de que la sociedad no es homogénea y la diversidad constituye un componente fundamental que merece ser revalorizado. En el ámbito educativo, supone el derecho al aprendizaje por parte de todos, independientemente de sus características individuales.

Asimismo, la autora refiere que la igualdad (formal) de oportunidades para acceder a las instituciones poco nos dice sobre la posibilidad concreta de obtener resultados positivos en el tránsito por las mismas. Desde una perspectiva de análisis más abarcativa que integre las nociones de equidad de acceso, participación, aprovechamiento, progreso y culminación de los estudios, una mayor inclusión en la educación superior contribuiría a reducir la desigualdad y a aumentar la cohesión social.

Por su parte, el diseño y aplicación de políticas públicas inclusivas en la educación superior adquieren además características singulares en los diversos países respondiendo a factores propios de su estructuración social, a las lógicas sobre las que se asientan sus instituciones de educación superior y aun a los procesos ideológicos globales que afectan de manera dispar sus valores e instituciones.

Chiroleau (2009) refiere que la forma distinta en que en Argentina y Brasil enfrentan la ampliación de la inclusión en la educación superior, merece relacionarse con factores estructurales de los respectivos sistemas, por ejemplo el avance que el nivel superior alcanzó en Argentina, a partir del desarrollo del sector público. En este contexto, ambos países desarrollan políticas públicas destinadas a fortalecer su propuesta de inclusión de nuevos grupos, tradicionalmente postergados en el ámbito de la educación superior.

En ambos casos, se procura ampliar el acceso al nivel superior, y recientemente se incorporan mecanismos que procuran obtener una mayor equidad en términos de resultados. En este sentido, la experiencia argentina permite adelantar que garantizar sólo el acceso a las instituciones no supone por sí mismo una ampliación de la representación de los sectores sociales menos favorecidos y de personas con discapacidad, por ejemplo.

### **Pensando en la evaluación en el Nivel Superior**

Habiendo desarrollado la categoría de inclusión educativa en el Nivel superior resulta relevante ingresar en el debate de la evaluación educativa en este nivel específicamente, ya que la evaluación se suele reducir solo a la instancia de examen.

Respecto al Nivel Superior, según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, sigla internacional) en la Declaración Mundial sobre la

Educación Superior (1998), la educación superior se define como “todo tipo de estudios, de formación o de formación para la investigación en el nivel postsecundario, impartidos por una universidad u otros establecimientos de enseñanza que estén acreditados por las autoridades competentes del Estado como centros de enseñanza superior”

Según la Ley de Educación Superior N° 24.521 los objetivos son:

- Formar científicos profesionales y técnicos, que se caractericen por la solidez de su formación y por su compromiso con la sociedad de la que forman parte.
- Preparar para el ejercicio de la docencia en todos los niveles y modalidades del sistema educativo.
- Promover el desarrollo de la investigación y las creaciones artísticas, contribuyendo al desarrollo científico, tecnológico y cultural de la Nación.
- Garantizar crecientes niveles de calidad y excelencia en todas las opciones institucionales del sistema.
- Profundizar los procesos de democratización en la Educación Superior, contribuir a la distribución equitativa del conocimiento y asegurar la igualdad de oportunidades.
- Articular la oferta educativa de los diferentes tipos de instituciones que la integran.
- Promover una adecuada diversificación de los estudios de nivel superior, que atienda tanto a las expectativas y demandas de la población como a los requerimientos del sistema cultural y de la estructura productiva.
- Propender a un aprovechamiento integral de los recursos humanos y materiales asignados; Incrementar y diversificar las oportunidades de actualización, perfeccionamiento y reconversión para los integrantes del sistema y para sus egresados.

Respecto a la categoría evaluación, Davini (2008) desarrolla varios aspectos y herramientas para enriquecer la reflexión y debate de las prácticas de enseñanza, entre ellas la evaluación. Específicamente desarrolla estos puntos en los tres últimos capítulos de su libro.

La autora se centra básicamente en aportar y construir criterios de motivación que permitan generar condiciones propicias para que el proceso de aprendizaje sea una actividad deseable para los y las estudiantes y también motivadora para los y las docentes.

En este sentido, la autora remarca el rol protagónico que deben cumplir los/as estudiantes en tanto sujetos activos, en tanto sujetos que necesitan ser reconocidos por otros. Para ello el docente deberá realizar el esfuerzo por comprender las culturas infantiles y juveniles y los desafíos que enfrentan hoy.

Asimismo, resulta relevante y de mucha utilidad los criterios didácticos para la motivación que propone la autora, como: transmitir contenidos relevantes, apelar a los códigos



de las y los estudiantes, incluir la emoción en la enseñanza y trabajar desde lo concreto estimulando la participación.

Por otra parte, la autora brinda herramientas en relación a la gestión de una clase, a la organización de los contenidos, los tiempos y espacios. Si bien le asigna un rol preponderante a la tarea docente, considera de manera primordial al estudiante como sujeto activo en ese ambiente de aprendizaje. Un espacio pensado para que fluyan las relaciones, los intercambios y la interacción.

En relación a los tiempos, la autora diferencia las tareas de la enseñanza de los aprendizajes y refiere que las primeras se realizan en el marco de tiempos externos, lineales, formales y regulados por la institución; mientras que los aprendizajes tienen tiempos internos y variables. En este sentido, plantea la posibilidad de establecer jerarquías y tiempos diferenciales para el abordaje de contenidos, respetando ambos tiempos.

La coordinación del grupo y las tareas, para Davini (2008), será también un proceso que implique respeto del grupo como vehículo y productor del aprendizaje, un proceso colectivo que además respete los desarrollos individuales como parte del proceso de aprendizaje.

Asimismo, brinda herramientas que resultan interesantes para pensar la evaluación. En este sentido el primer planteo es pensar la evaluación como un proceso continuo con distintas caras, la evaluación diagnóstica, la formativa y la recapituladora. La primera muy asociada a un momento inicial, que sin embargo el/la docente debe realizar en forma constante. La segunda también se realiza durante todo el proceso de enseñanza y nos sirve para identificar posibles problemas, dificultades y cambios que se deban tomar en relación a errores o desvíos de los objetivos propuestos. La tercera nos permite realizar balances, identificando los avances, rendimientos y esfuerzos realizados por los y las estudiantes, teniendo siempre presente que no es bueno intentar medir con la misma "vara" el rendimiento de todos por igual, sino que es necesario comprender el proceso de cada estudiante desde el lugar de donde partió.

Resulta fundamental entender la evaluación como un proceso constante que no sólo se ubica al final, sino también como parte del proceso de aprendizaje y como momento para motivar el trabajo y el esfuerzo del estudiantado. En este sentido, la autora resalta la importancia de la auto-evaluación como proceso fundamental que desarrolla habilidades meta-cognitivas, donde los y las estudiantes comprenden el proceso transitado, los efectos de sus decisiones y la responsabilidad en la construcción de sus aprendizajes; es decir, los estudiantes como sujetos activos durante el proceso educativo.

### **3. CONCLUSIONES**

A modo de reflexiones finales, consideramos que además de las políticas educativas inclusivas que ha implementado la universidad y consecutivamente cada unidad académica, resul-

ta relevante el posicionamiento ético-político docente ante estos casos, utilizando estrategias y recursos pedagógicos que garanticen el aprendizaje para esta población. Si bien, la universidad ha implementado la Dirección de vinculación e Inclusión Educativa en las facultades, aún nos queda trabajo por realizar e implementar. A lo largo de la ponencia, explicitamos el marco legal de la propuesta pedagógica de inclusión que se ha implementado a nivel provincial para el nivel inicial, primario y secundario; lo cual consideramos que nos sirve de puntapié para pensar la inclusión educativa en el Nivel superior, específicamente en la universidad.

Por otro lado, resulta oportuno pensar en las estrategias pedagógicas virtuales que debemos/podemos considerar los y las docentes para esta población, ante el contexto de suspensión de clases presenciales por la cuarentena obligatoria y preventiva que estamos viviendo a nivel nacional, a causa de la pandemia producida por el COVID-19.

## BIBLIOGRAFÍA

Chiroleau, A (2009). Políticas públicas de inclusión en la educación superior: Los casos de Argentina y Brasil. *Revista Pro-Posições, Campinas, volumen 20, N° 2*. Páginas 141-166.

CIF (2001) Clasificación Internacional sobre el "Funcionamiento la Discapacidad y la Salud". Edición española.

Davini, M. C. (2008). Métodos de enseñanza. Editorial Santillana. Argentina.

Ezcurra, A. M. (2011) Enseñanza Universitaria. Una inclusión excluyente. Hipótesis y conceptos. En Elichiry, N (comp.). (2011) Políticas y Prácticas frente a la desigualdad educativa. Tensiones entre focalización y universalización. Editorial Noveduc. Buenos Aires-Argentina.

Ley de Educación Superior N° 24.521 (1995).

Resolución de educación inclusiva N° 311 (2016). Consejo Federal de Educación, Argentina.

Resolución Provincial de educación inclusiva N° 1664 (2017).

Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. Presentado en el III Foro Latinoamericano de Educación " Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy". Organizado por Fundación Santillana, Buenos Aires. Recuperado el 30 de junio de 2016 del sitio Web: [http://des.mza.infed.edu.ar/sitio/upload/desafios\\_\\_de\\_flavia\\_terigi.pdf](http://des.mza.infed.edu.ar/sitio/upload/desafios__de_flavia_terigi.pdf)

Tello, C. (2015). Los objetos de estudio de la política educativa. Buenos Aires. Editores de Argentina. Libro Digital, EPUB.

# La educación permanente del egresado para satisfacer las demandas laborales actuales

**Bander, Melina P.<sup>1</sup>**

**Medina, Maria M.<sup>2</sup>**

**Tapia, Gabriela E.<sup>3</sup>**

**Tissone, Sebastián E.<sup>4</sup>**

1 Facultad de Odontología. UNLP. Argentina. [banderm@folp.unlp.edu.ar](mailto:banderm@folp.unlp.edu.ar)

2 Facultad de Odontología. UNLP. Argentina. [medina@folp.unlp.edu.ar](mailto:medina@folp.unlp.edu.ar)

3 Facultad de Odontología. UNLP. Argentina. [gabitapia0980@gmail.com](mailto:gabitapia0980@gmail.com)

4 Facultad de Odontología. UNLP. Argentina. [odsebastiantissone@gmail.com](mailto:odsebastiantissone@gmail.com)

## RESUMEN

El trabajo se encuentra dentro del marco del proyecto de investigación de Seguimiento de Egresados de la Facultad de Odontología de la UNLP. Es un estudio que tiene por objeto establecer un sistema de información sobre datos básicos, práctica profesional, experiencias, opiniones y sugerencias de graduados. Las demandas del terreno laboral, cada día más competitivo, hacen que las universidades se encuentren en constante desarrollo, y como instituciones educativas, tienen el compromiso de formar graduados con autonomía, apertura a los cambios y actualizaciones que demandan las necesidades actuales, con criterios de análisis propios y una predisposición favorable hacia aprendizajes continuos.

**PALABRAS CLAVE:** inserción laboral, formación continua, graduados.

## 1. INTRODUCCIÓN

El seguimiento de egresados comprende el procedimiento mediante el cual las instituciones buscan conocer la actividad profesional que éstos desarrollan, como así también campo de acción, nivel de ingresos y desviación profesional que han tenido tanto en su formación académica como en el mercado de trabajo.

Es en este contexto en que se emprende una línea de investigación para la evaluación y seguimiento de egresados que permita de manera significativa analizar los resultados en la formación de odontólogos.

Las universidades se encuentran demandadas por las necesidades del mundo laboral, y bajo este concepto la Facultad de odontología como Institución formadora de profesionales de la salud, debe plantearse como objetivos, aquéllos que se orienten al desarrollo socio-económico del país y tengan en cuenta la práctica odontológica presente y futura. Siguiendo esta premisa se forman profesionales cuyo alcance de actividades es tan variado que trascurre desde el ámbito exclusivamente asistencial, como así también desarrollando tareas como odontólogos auditores, asesores, peritos, docentes e investigadores. La finalidad de esta investigación fue examinar la evolución de los procesos de inserción laboral de los egresados de la FOLP, determinar los factores que favorecen o afectan esa inserción y cómo influye además la formación continua en ese proceso.

## 2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA / DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Se trabajó con las cohortes 2011-2017. La información se obtuvo a partir de la base de datos del Programa de Evaluación y Seguimiento de Alumnos y Egresados de la FOLP.

Se construyeron gráficos de distribución de frecuencias. Las variables relacionadas fueron:  
Inserción Laboral

Formación Continua

Para obtener los datos enumerados se emplearon instrumentos tales como cuestionarios, encuestas y entrevistas que fueron validados por expertos, como fuentes primarias de información. También se emplearon fuentes secundarias para realizar análisis comparativos. La participación de los egresados fue voluntaria y cada uno de ellos conoció el motivo de dicha participación.

La muestra de egresados encuestados (cohortes 2011-2017) sobre inserción laboral y formación continua, fue de 655. (grafico 1). Respondieron voluntariamente a las siguientes preguntas.

Año de egreso

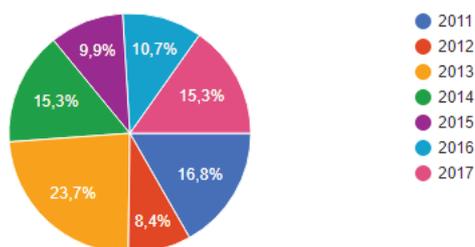


GRAFICO 1

El inicio de la actividad profesional de los graduados abarca residencias en hospitales, su desempeño en programas de salud pública (nacionales, provinciales, municipales), la actividad privada a cargo de empleadores, o de manera autónoma.

#### Forma de ejercicio profesional

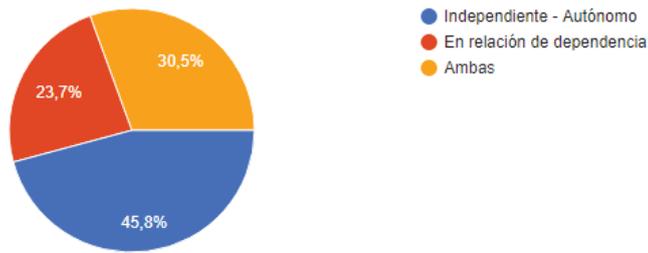


GRAFICO 2

#### Pudo dedicarse exclusivamente al ejercicio de la profesión?

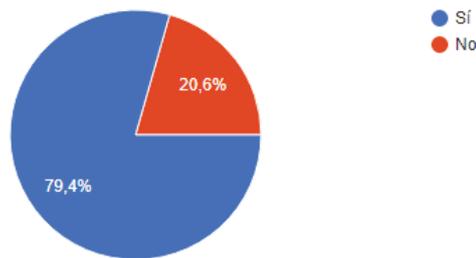


GRAFICO 3

#### Ambito de ejercicio profesional

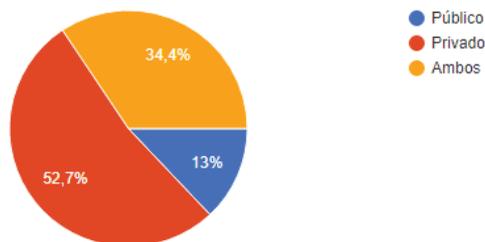


GRAFICO 4

Grado de satisfacción con las actividades que realiza

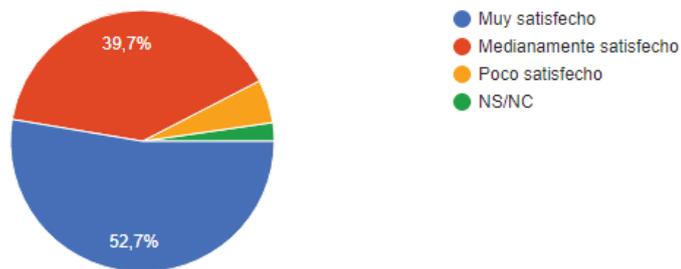


GRAFICO 5

Considera que la facultad le ha brindado los conocimientos necesarios para afrontar las demandas de su trabajo actual, de manera:

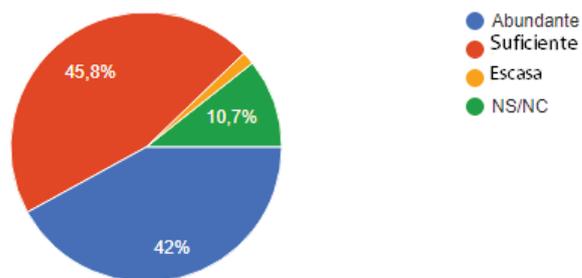


GRAFICO 6

Porcentaje de aplicación de los conocimientos adquiridos en su carrera

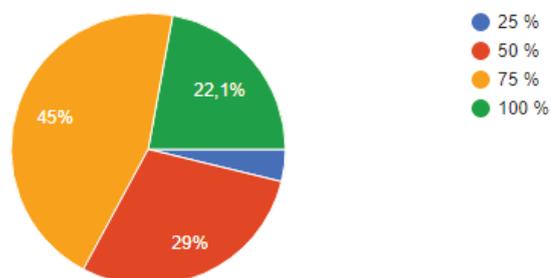


GRAFICO 7



Qué requisitos de contratación les fueron solicitados al momento de emplearlo?

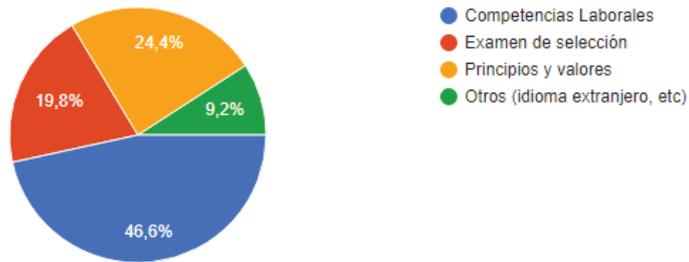


GRAFICO 8

Las demandas actuales y el desarrollo de las nuevas tecnologías, impulsan al profesional odontólogo a mantener una interacción continua con su formación de posgrado.

Ha realizado o se encuentra realizando formación de posgrado?

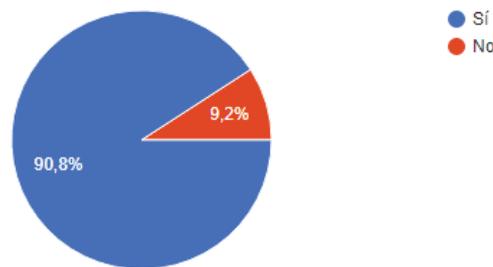


GRAFICO 9

Si la respuesta fue afirmativa, indique la modalidad

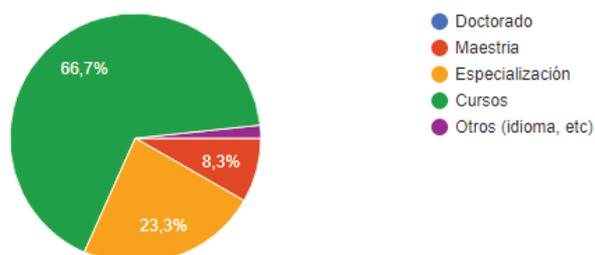
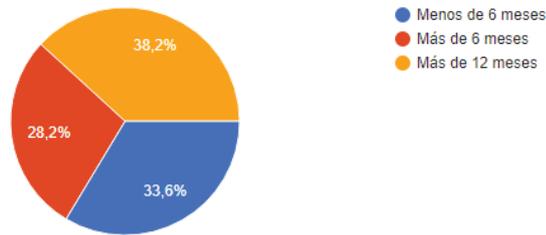


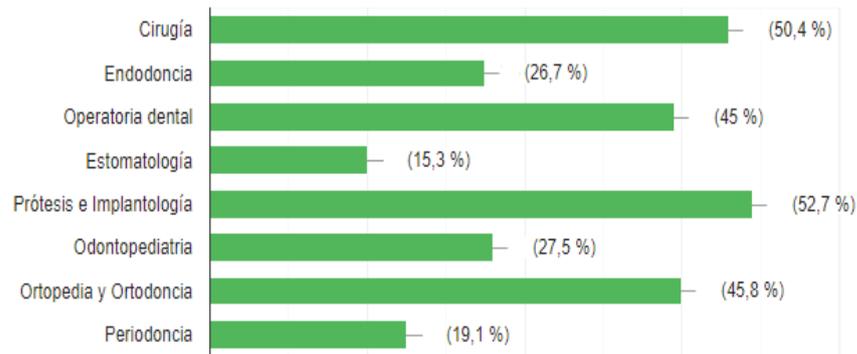
GRAFICO 10

Después de concluir sus estudios, ¿Cuánto tiempo transcurrió antes de iniciar sus estudios de posgrado?



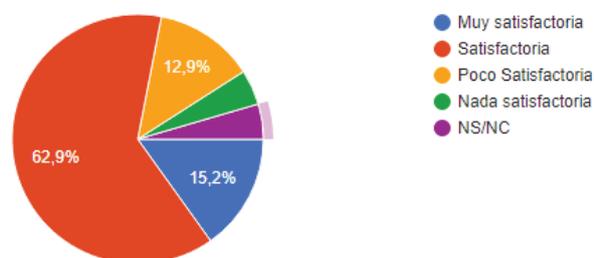
**GRAFICO 11**

Seleccione 3 áreas de interés para el desarrollo de su perfil profesional



**GRAFICO 12**

Considera que los conocimientos con los que concluyó la carrera de grado le facilitaron su ingreso a los estudios de posgrado, de manera:



**GRAFICO 13**



Habitualmente se informa de las actividades de posgrado que organiza la FOLP?

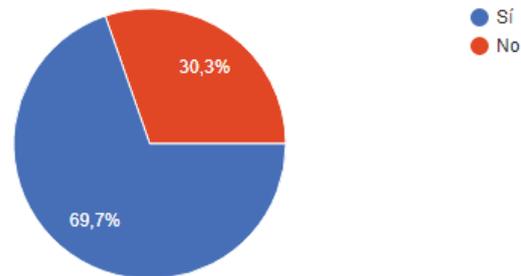


GRAFICO 14

### 3. CONCLUSIONES

Los graduados más recientes han evidenciado cambios en la facultad desde el aspecto edilicio hasta el académico, que ha incidido positivamente en su formación como profesionales, como han de ser la manipulación de sistemas mecanizados en la asignatura clínica endodoncia, por ejemplo, o la manipulación de equipos de diagnósticos por imágenes de última generación, hasta incluso poder utilizar aulas nuevas y clínicas a estrenar, con la posibilidad de disponer del espacio físico y optimizar de la misma manera los tiempos de trabajo.

Con respecto a la inserción laboral, gran porcentaje de los graduados consiguen su primer empleo dentro de los primeros seis meses post graduación, y si bien están satisfechos con las tareas desempeñadas, el grado de satisfacción con los ingresos percibidos es bajo, se manifiesta de la misma manera en ambas cohortes. Identifican como factores fundamentales a la hora que conseguir un empleo, el buen desempeño laboral bajo presión que buscan los empleadores, la capacidad de poder trabajar en equipo, y la destreza en distintas habilidades clínicas, como así también en el manejo de nuevas tecnologías. Esto último impulsa a nuestros graduados a perseguir una formación continua y permanente mediante los posgrados en cualquiera de sus formas (cursos, carreras de especialización, maestrías, etc).

### BIBLIOGRAFÍA

Abdala, E. (2004). Manual para la evaluación de impacto en programas de formación para jóvenes. Introducción a los métodos experimentales y cuasi experimentales para la evaluación de programas de capacitación. CINTERFOROIT. Montevideo.

Aldana de Becerra, g., Morales, F, Aldana Reyes, J., Sabogal Camargo, F y Ospina Alfonso, A. (2008). *Seguimiento a egresados. Su importancia para las instituciones de educación superior. Teoría y Praxis Investigativa*. 3 (2), Setiembre – Diciembre de 2008, 61-65

Allen, J. (2003). La medición de las competencias de los titulados universitarios. Universidad de León.

Allendez Sullivan, P, y Nayar, Leonor (2009). Mercado de trabajo, capacitación continua y trayectoria laboral de los profesionales de Ciencias de la Información. *Consultora de Ciencias de la Información*, 10. [En línea] Recuperado de <http://eprints.rclis.org/13873/1/010.pdf>

Ayala, J.C. (2006). Manual de Competencias Básicas en Gestión. Programa de certificación de Competencias Laborales, MTESS

Bravo Ahuja, M. (1990) Los estudios de Seguimiento, una Alternativa para Retroalimentar la Enseñanza. En: Perfiles Educativos Cise, México No. 17. Enero-Febrero-Marzo, 1990

Dabenigno, V. y Tissera, S. (2002). Juventud y Vulnerabilidad Educativa en la Ciudad de Buenos Aires, Estudios de Base, Vol. 3, Dirección de Investigación de la Dirección General de Planeamiento de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Danani, C. (2006). Para una historia política del trabajo. Le Monde diplomatique. Buenos Aires.

Flick, U. (2004). Introducción a la investigación cualitativa. Capítulo 2: Posiciones teóricas de la investigación cualitativa. Ed. Morata. Madrid



# La enseñanza como entorno para alojar las trayectorias de aprendizaje

Palacios, Evelyn<sup>1</sup>

Picco, Sofía<sup>2</sup>

1 Facultad de Psicología-UNLP, Argentina, [evelynnpm@gmail.com](mailto:evelynnpm@gmail.com)

2 Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-UNLP, Argentina, [sofia.picco.s@gmail.com](mailto:sofia.picco.s@gmail.com)

## RESUMEN

En el siguiente trabajo nos proponemos reflexionar en torno a la propuesta de enseñanza y de evaluación formativa que desarrollamos en la cátedra de “Diseño y planeamiento de currículum”; perteneciente a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

Específicamente, nos interesa sistematizar algunas reflexiones alrededor del constructo “entornos de enseñanza” en el que estamos profundizando en el marco de un proyecto de adscripción a la mencionada cátedra.

En “Diseño y planeamiento del currículum” hace ya varios años que implementamos una evaluación de portafolio concebida como una modalidad de enseñanza y de evaluación formativa y permanente a lo largo de todo el cuatrimestre que permite co-evaluar y auto-evaluar la enseñanza y los aprendizajes. Consideramos que estas prácticas pueden enriquecerse al ser interpretadas desde el constructo “entornos de enseñanza” en tanto con el mismo pretendemos revalorizar el lugar de la enseñanza en la generación de condiciones propicias para enseñar un determinado contenido prescripto curricularmente pero también para alojar y acompañar las trayectorias de aprendizaje de diversidad de estudiantes que se están formando para ser docentes.

Estamos convencidas que enseñar es más que transmitir un contenido y con esta propuesta queremos profundizar la reflexión en este sentido.

Este trabajo adquiere relevancia si entendemos los complejos procesos de formación en los que estamos implicadas en el marco de la cátedra: se trata de un espacio curricular que hace docencia, que reflexiona sobre la enseñanza, que habilita la formación de noveles profesores como parte de sus adscripciones y que se dedica a la formación de futuros docentes.

**PALABRAS CLAVE:** entornos de enseñanza - trayectorias de aprendizaje - evaluación formativa - educación superior

## 1. INTRODUCCIÓN

En el siguiente trabajo nos proponemos reflexionar en torno a la propuesta de enseñanza y de evaluación formativa que desarrollamos en la cátedra de “Diseño y planeamiento de currículum”, perteneciente a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

Específicamente, nos proponemos “revisitar”, volver a contar desde nuevos miradores conceptuales, la experiencia que llevamos a cabo en la cátedra en torno a la evaluación de portafolio por dos motivos. Por un lado porque sostenemos que es posible pensar e implementar prácticas de evaluación formativa en el ámbito de la educación superior y creemos que recuperar lo trabajado por la cátedra en torno a ello puede resultar útil para docentes en ejercicio y/o en formación. Por otro lado porque en el diseño y desarrollo de esta modalidad de evaluación hemos empezado a pensar en la noción de “entornos de enseñanza” que pretendemos exponer a continuación y que intenta captar la generación de condiciones propicias para enseñar un determinado contenido prescripto por el espacio curricular pero también para alojar y acompañar las trayectorias de aprendizaje de diversidad de estudiantes que se están formando para ser docentes.

Nuestro afán por introducir mejoras en la práctica de la enseñanza y la aparición de una serie de emergentes ligados al proceso de evaluación, nos han puesto a reflexionar y a buscar, sino a crear, modos posibles de ver, interpretar e intervenir en la realidad.

En el marco de ese proceso reflexivo, comenzamos a pensar en la necesidad de disponer una serie de condiciones como parte de un entorno de enseñanza que, en el marco de una pedagogía emancipadora, nos permitan alojar y acompañar las múltiples y diversas trayectorias de aprendizaje que se ponen en juego en el escenario educativo en el que intervenimos.

En este sentido y en base a lo propuesto por Schön (1998), consideramos que objetivar el conocimiento que surge de la práctica de la enseñanza en el ámbito universitario resulta indispensable para desarrollar y socializar un cuerpo de conocimientos que –fundados en ella– nos permitan dar respuesta a las situaciones y a los problemas cada vez más complejos con los que nos encontramos en el ejercicio de nuestra profesión. Sostenemos que no es más que una práctica de reflexión que revaloriza un saber que se genera en la enseñanza y del que somos expertos quienes enseñamos (Terigi, 2006). Así es que celebramos la realización de estas jornadas; consideramos que resulta imprescindible contar con espacios de encuentro colectivos como éstos que propicien el despliegue de diferentes voces y miradas, el intercambio y la reflexión.

Coincidimos con Palou de Maté (1998) cuando plantea que quienes somos docentes no podemos perder de vista que reflexionar acerca de qué se hace, cómo se hace y para



qué se hace, implica revisar y repensar los supuestos que guían nuestro accionar; y no sólo los supuestos pedagógico-didácticos sino también aquellos que tienen que ver con nuestra historia y nuestros modos de ver y comprender la realidad e intervenir sobre ella. Consideramos, al igual que la autora, que en el marco de este proceso reflexivo resulta indispensable la presencia de un “otro”: un otro que no sólo acompañe sino que además aporte otra mirada, otra lectura de la situación, que enriquezca el proceso y que convoque a re-pensarse como docente y como parte de un colectivo de trabajo que, en nuestro caso, es heterogéneo e interdisciplinario.

## 2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Antes de comenzar con el desarrollo de nuestra experiencia resulta pertinente mencionar que si bien la cátedra pertenece al Departamento de Ciencias de la Educación (FaHCE, UNLP), la mayoría de quienes cursan “Diseño y planeamiento del currículum” son estudiantes del Profesorado en Psicología (Facultad de Psicología, UNLP) ya que es una de las materias obligatorias de su plan de estudios desde el año 1984. En menor porcentaje, cursan estudiantes de otros profesados de la FaHCE (UNLP) para quienes nuestra asignatura no es de cursada obligatoria sino optativa.

La evaluación de portafolio es una experiencia que desarrollamos en la cátedra “Diseño y planeamiento del currículum” desde el año 2012. En el marco del Régimen de Enseñanza y Promoción (REP) sancionado ese año, habilitamos el “sistema de promoción sin examen final” para la acreditación de la asignatura<sup>11</sup>. En nuestro caso, esta modalidad de acreditación está íntimamente vinculada a la evaluación de portafolio (Picco y Orienti, 2017).

Partimos de entender la evaluación de portafolio como una modalidad de evaluación formativa que se enmarca a su vez en una manera particular de conceptualizar y desarrollar la enseñanza. La evaluación de portafolio refiere a una colección de trabajos que se le solicitan al estudiantado a lo largo de la cursada y que permite hacer un seguimiento de los aprendizajes por parte de quienes enseñan pero también habilita el empleo de estrategias metacognitivas por parte de quienes aprenden y favorece la evaluación indirecta de la propia propuesta de enseñanza (Anijovich y González, 2011; Díaz Barriga, 2009; Picco y Orienti, 2017).

En este sentido es que insistimos en las potencialidades de esta modalidad de evaluación y apostamos a ella. Desde la cátedra sostenemos que la evaluación formativa en general y

---

11.- El REP vigente en la FaHCE, UNLP, se aprobó el 26/10/2011 y en el año 2015 recibió modificaciones. Para conocer detalles del “sistema de promoción sin examen final”, ver especialmente los artículos 21 a 24. Recuperado de <http://www.fahce.unlp.edu.ar/academica/descargables/regimen-de-ensenanza-y-promocion.pdf>

el portafolio como instrumento de evaluación en particular, permiten lograr un seguimiento exhaustivo no sólo de los procesos de aprendizaje sino también del proceso de enseñanza. Es decir, nos permite ir identificando de manera progresiva las fortalezas y debilidades de ambos procesos e ir realizando las revisiones y los ajustes que resulten necesarios, toda vez que nos encontramos con obstáculos, dificultades o algún emergente que demanda ser revisado o considerado. A través de este seguimiento tratamos de ir acompañando y apuntalando los aprendizajes estudiantiles, tanto de manera individual como grupal.

En su doble faz, en tanto permite evaluar a la vez la enseñanza y los aprendizajes, este instrumento se convierte en una herramienta de conocimiento muy valiosa que creemos importante emplear con y transmitir a los estudiantes, y más aún en nuestro caso como formadoras de formadores.

Resulta pertinente mencionar que la evaluación de portafolio incluye una diversidad de actividades, diferentes en su estructura y en las finalidades que persiguen, lo que permite contar con una variedad y riqueza de información indispensable en el momento de elaborar el juicio de valor y tomar las decisiones a las que la evaluación está destinada (Picco y Orienti, 2017). A su vez, cabe destacar que las consignas y actividades del portafolio son las mismas para todo el grupo de estudiantes –y cada trabajo cuenta con una lista de cotejo donde están explicitados los criterios básicos de evaluación–, no obstante, a lo largo del proceso se construyen otros marcos de referencia o “normotipos” (Zabalza, 2003) que se van delineando en función de los diferentes emergentes y de las posibilidades y/o dificultades que vamos visualizando en cada situación. De este modo, realizando las revisiones y las indicaciones que resultan necesarias en cada caso, tratamos de alojar y acompañar las diversas trayectorias de aprendizaje que evidencia el estudiantado. En el anudamiento entre lo colectivo y lo individual, apostamos a la vez al trabajo en grupo –por lo que cada uno, en función de su trayectoria formativa y vital, puede ir aportando a la construcción conjunta del conocimiento– y al despliegue de la singularidad de cada proceso.

Consideramos que “con la evaluación de portafolio apuntamos a una evaluación formativa [...] que pondera el proceso y la revisión crítica permanente de la enseñanza para generar mejores condiciones que faciliten la apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes” (Picco y Orienti, 2017, p.135).

Así, y tal como mencionamos en la introducción, en el marco de esta modalidad de evaluación y en la reflexión permanente sobre nuestras prácticas, empezamos a trabajar y a profundizar en algunas líneas de pensamiento e intervención que desembocaron en el constructo “entornos de enseñanza”. En lo siguiente trataremos de profundizar en ello, recurriendo a algunos desarrollos conceptuales que resultaron significativos y que nos permitieron darle cauce a dicho análisis.



### 3. ¿POR QUÉ HABLAMOS DE “ENTORNOS DE ENSEÑANZA”?

La reflexión permanente sobre nuestras prácticas de enseñanza y de evaluación progresivamente nos fue adentrando en un complejo proceso de de-construcción<sup>12</sup> que nos llevó a revisar nuestra propuesta formativa en general y nuestras prácticas evaluativas en particular. Así es que, desde una perspectiva analítica, empezamos a trabajar no sólo sobre los supuestos pedagógico-didácticos sino también sobre aquéllos que tienen que ver con nuestra trayectoria vital y formativa, y que inciden –a veces de manera silenciosa– en nuestros modos de ver y comprender la realidad e intervenir en ella.

Este proceso de de-construcción que venimos llevando a cabo se da en el marco de un escenario social y cultural complejo signado por grandes transformaciones que han atravesado e impactado fuertemente en el ámbito de la educación pública. En este sentido, consideramos que al hacer esta lectura analítica no podemos dejar de tener en cuenta que la sociedad ha cambiado, que las injusticias y desigualdades socio-económicas y culturales se han agudizado y que las lógicas capitalistas han penetrado en la totalidad de nuestras instituciones. Tampoco podemos perder de vista que los valores e imperativos que circulan en el seno del sistema capitalista han ido modelando un tipo subjetivo que se ha vuelto paradigmático: el consumidor; cuya prevalencia en nuestro ámbito muchas veces obtura la producción de subjetividades y los procesos de construcción y circulación del saber.

En este contexto y desde nuestra perspectiva, resulta fundamental que quienes nos desempeñamos como docentes, desde un posicionamiento ético y político, podamos construir entornos de enseñanza que no sólo alojen las diversas trayectorias formativas sino que además sean capaces de habilitar la producción de subjetividades alternas a la única y hegemónica propuesta. Habilitar, a través de nuestra propuesta de enseñanza, modos posibles de ser, estar y hacer –despegados del consumo– debería convertirse hoy en día en el norte de nuestras prácticas de formación.

En el marco de esta apertura analítica de nuestra propuesta formativa y sin desatender la enseñanza de los contenidos prescritos curricularmente, comenzamos a preguntarnos qué condiciones podían preverse, diseñarse e implementarse para favorecer la construcción de entornos de enseñanza que nos permitieran absorber estos emergentes, procesarlos y dar respuestas inclusivas y a la vez formativas; respuestas que nos permitieran apuntalar

---

12.– Tal como propone Fernández (1999), Derrida ha desplegado a lo largo de sus escritos la estrategia general de la de-construcción. La autora dice lo siguiente: “Derrida debe afirmar que la de-construcción no es una crítica destructiva de la tradición filosófica, cuanto una especie de intervención activa (teórica y práctica) de su ámbito problemático. De-construir es desmontar, problematizar la relación inmediata y “natural” del pensamiento (logos) unido a la verdad y el sentido. Supone una rigurosa problematización de los supuestos hegemónicos” (pp.268-269). Se trata entonces de visibilizar lo que está invisibilizado, de pensar los impensables o, como dice Fernández, de la lectura entre líneas de lo no dicho en lo dicho.

–o al menos intentarlo– a todas y a cada una de aquellas personas que cursan “Diseño y planeamiento del currículum” durante el 2º cuatrimestre.

Hablamos de “entornos de enseñanza” porque buscamos un constructo que, como la definición de entorno indica, nos permita captar las condiciones que rodean a una persona y ejercen cierta influencia sobre ella. Son condiciones que anticipamos y planificamos quienes enseñamos con la intención de producir determinados aprendizajes. Pero estos aprendizajes no sólo se vinculan con el contenido de la asignatura que se enseña. También la enseñanza habilita (o inhabilita) la construcción de subjetividades; el desarrollo y apuntalamiento de trayectorias reales y siempre diversas de aprendizaje; el despliegue de modos particulares y legítimos de aprender a ser docente; a través de contemplar condiciones particulares de existencia, valorar estilos diversos de aprendizaje, reconocer diversas formas de vincularse subjetivamente con los contenidos.

Consideramos que este constructo nos permite superar algunas limitaciones que entendemos tienen ciertos términos como “estrategias de enseñanza” o “métodos” que se utilizan corrientemente en la literatura didáctica y que, en algunas acepciones, nos remiten a cómo enseñar determinados contenidos disciplinares. Éstos son algunos de los motivos que, por ejemplo, la llevan a Guevara (2017) a hablar de “modos de transmisión” del oficio docente para dar cuenta de las maneras en las que las docentes experimentadas le enseñan a enseñar a las docentes en formación en los espacios de residencia<sup>13</sup>.

Asimismo, el constructo “entornos de enseñanza” es coherente con las concepciones de enseñanza y aprendizaje que sustentamos en la cátedra. En este sentido, acordamos con Grinberg y Levy cuando invitan a:

“asumir el desafío de una enseñanza que [...] debe formar, crear las condiciones para que los jóvenes puedan pensar el mundo. El pensamiento es la única herramienta con la que contamos los seres humanos para cuestionar el mundo y, por qué no, para transformarlo” (2009, p.52).

En una línea similar, entendemos que:

“el aprendizaje es un proceso con reestructuraciones sucesivas que conduce a la apropiación de los contenidos pero no de una manera lineal, sino que, como todos los procesos, tiene avances y retrocesos. En este sentido, consideramos que el estudiante que está llevando a cabo este proceso es ya un adulto, que en su mayoría oscila entre los 22 y los 26 años de edad, que está pensando en su formación profesional y que tiene la capacidad de criticar su propio desempeño para poder

13.– Resta profundizar en la categoría “entornos didácticos” propuesta por Giordan (1995) con la que el autor parecería referir a un conjunto de parámetros interactivos que intermedian la relación entre estudiante y objeto de conocimiento. En principio y de manera provisoria, el constructo que proponemos sería más abarcador por los motivos antes expuestos.

avanzar. Podemos decir que esperamos promover la formación de un estudiante autónomo, que pueda hacerse responsable por su propio proceso de aprendizaje, porque estamos convencidas que esto también repercutirá en la formación de un profesional con idénticas características” (Picco y Orienti, 2017, p.127).

Promover el ejercicio metacognitivo por parte de quienes estudian una carrera de Profesorado en torno a su propio proceso de aprendizaje es la base para formar docentes reflexivos que, en el ejercicio de su profesión, sean capaces de tomar distancia de la práctica y adoptar una postura reflexiva y crítica en torno a la educación en general y a los procesos de enseñanza que protagonizan en particular.

La evaluación de portafolio formativa y constante sostiene y refuerza estas concepciones de enseñanza y de aprendizaje, habilitando la evaluación de los aprendizajes y de la enseñanza repartiendo las responsabilidades entre quienes enseñamos y quienes se están formando para enseñar en un futuro próximo. En el anudamiento que se da entre los procesos de enseñanza y de aprendizaje ubicamos la noción de co-responsabilidad como una condición necesaria propia de la relación pedagógica y de la forma de entender el constructo “entornos de enseñanza”.

Compartimos con Basabe y Cols (2007) la identificación de la relación ontológica que hay entre los procesos de enseñanza y de aprendizaje, de modo tal que si bien enseñamos para que alguien aprenda, puede haber enseñanza y producirse o no el aprendizaje. La enseñanza es una actividad intencional en la que alguien intenta transmitir un saber a otro aunque ese cometido no siempre se logre. Partimos de la base de que se trata de una intervención que no conoce *a priori* y con certeza los resultados y esto no implica en absoluto desinteresarse o des-responsabilizarse por el o los procesos y resultados.

Tal como propone Siede, “asumir una responsabilidad implica leer las condiciones del contexto y tomar posición en ellas” (2013, p. 247); pero antes de tomar un posicionamiento debemos preguntarnos qué tipo de profesionales queremos ser –porque siempre estamos en proceso de formación– y aspiramos a formar.

Antelo (2005) plantea que la intervención educativa es una experiencia que tiene algo del orden de lo incalculable e imprevisible, en el sentido de que los docentes intervenimos con una intención, buscamos influenciar a ese otro que consideramos influenciable –o educable–, pero no sabemos cuál va a ser el resultado de ello; es decir hay un resultado que puede estar o no. Nos vamos a meter con ese otro, con esos otros; y esos otros pueden decirnos que sí, como pueden decirnos que no; y este meterse con el otro consiste precisamente en ofertar más allá de la demanda. Así, la confianza se vuelve imprescindible; hablamos de la confianza en términos de Cornú (1999), como el hecho de tomar un riesgo cuando hay algo o alguien que se presenta como desconocido, es decir, como una especie de apuesta a la conducta futu-

ra del otro, teniendo presente que ese futuro depende en parte de mí y en parte de la acción de un otro. La confianza, tal como propone la autora, adquiere sentido y razón de ser en el marco de una perspectiva política y democrática.

Si bien la intervención educativa tiene efectos o resultados del orden de lo no calculable y lo imprevisible, esto no quiere decir que quienes pretendemos enseñar no calculemos. Hay diferentes instancias desde el momento en que se planifica la intervención, se lleva a cabo y se espera por los resultados; en todas esas instancias nuestra responsabilidad es configurar condiciones de posibilidad para que las experiencias de aprendizaje se susciten, aun sabiendo que las mismas pueden aparecer como no.

Somos conscientes que la desconfianza ha calado hondo en nuestra sociedad, sobre todo cuando se habla de los ámbitos de la política y la educación. A pesar de esto, consideramos que es crucial, en lo que a nuestro rol respecta, transmitir la importancia que tiene la confianza en la educación. Si no somos capaces de confiar en ella, en el acto educativo y, en nuestro caso, en quienes se están formando como docentes, entonces, dejaremos la educación y la profesión docente libradas al azar, a un futuro incierto, a lo que sería sinónimo de des-responsabilizarnos.

Es importante tener presente que la confianza es una condición que no se puede explicitar, ni tampoco forzar; ésta se juega en diversas formas de ser, hacer y estar en el aula, y es de manera circular, no causal (Cornú, 1999). En este punto debemos ser conscientes de la idea del otro, de lo otro que vehiculizan y los efectos de verdad que producen tanto la confianza como la desconfianza, y los riesgos de esta última sobre el devenir de la educación, las prácticas de la enseñanza, la profesión docente y los estudiantes.

A su vez, en lo que respecta a la co-responsabilidad, sostenemos que los procesos de enseñanza y aprendizaje, que se despliegan en el marco de la relación pedagógica, requieren de la implicación de ambas partes. Es crucial poder construir un entorno en donde cada uno pueda implicarse y asumir la responsabilidad que le toca; en donde docentes y estudiantes, en función de su rol, sean capaces de inteligir que todo acto tiene sus consecuencias y que cada uno debe hacerse cargo de aquéllas que corresponden a sus actos. Creemos que esta condición es la base de una educación democrática y emancipadora.

A su vez, Antelo (2005) plantea que la adecuación de la oferta educativa a la demanda –y más aún a las demandas atravesadas por lógicas capitalistas– es equivalente a la no educación; podríamos decir que ahí no hay educación sino otra cosa. Tal como mencionamos anteriormente, las lógicas capitalistas han penetrado en todas las instituciones y han atravesado las maneras de ser, estar y hacer y de relacionarse con el otro; inclusive la relación pedagógica y los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Correr y correr a quienes están aprendiendo de esas lógicas requiere, en el marco de nuestro rol, adoptar un posicionamiento ético y político que a su vez –como formadoras de formadores– predicamos y buscamos transmitir.

El estudiante no es un cliente o un consumidor, o al menos no debería serlo para quienes enseñamos en la Universidad pública. En este sentido consideramos imprescindible ofertar más allá de la demanda; meternos con esos otros, vincularnos y configurar un entorno de enseñanza en el cual además de la producción y circulación de un saber sea posible la construcción y el despliegue de otros posicionamientos subjetivos. En concordancia con Antelo (2005), creemos que hay acto educativo en la medida en que no se enseña para el que necesita o el que viene a comprar; hay acto educativo en la medida en que hay intencionalidad, vínculo y promesa de transformación del ser.

En este sentido, y tal como hemos mencionado, creemos que hay una serie de condiciones que pueden viabilizar la construcción de un entorno de enseñanza que favorezca la producción de esas experiencias de aprendizaje basadas en la co-responsabilidad y en la confianza.

Por último, aludiendo a lo valorativo de nuestra tarea de enseñar y en línea con la propuesta de Siede (2013), consideramos que como docentes es fundamental sostener dos convicciones: por un lado, que vale la pena conocer el mundo y que todos tienen el derecho de hacerlo –aun sabiendo que no todos están en igualdad de condiciones–; por otro lado, que el mundo puede ser mejor de lo que es y ha sido, es decir, que puede ser transformado a través de la praxis y que nosotros, en tanto docentes, somos responsables de proporcionarles a los estudiantes las herramientas que estén a nuestro alcance.

Siede (2013) menciona otras dos convicciones que, según él, deberían orientar la tarea de enseñar, y que nos gustaría recuperar para cerrar con las distintas líneas de reflexión que hemos ido desplegando a lo largo de esta ponencia. Este autor habla del derecho de educabilidad y el derecho de educatividad. La primera hace referencia a la posibilidad de cada sujeto de ingresar al ámbito educativo y de permanecer en él; y en este punto consideramos que es crucial configurar condiciones de enseñanza que nos permitan alojar y acompañar las diversas trayectorias de aprendizaje y potenciar su despliegue, confiando en los avances y las posibilidades de cambio de cada estudiante. La segunda alude a la relación del docente con el conocimiento, a la posibilidad de enseñar algo que considera valioso para sí mismo y para los otros; si pensáramos que no hay nada para conocer ni para transformar entonces, tal como plantea este autor, la educación política carece de sentido.

Tal como plantean Duschatzky y Corea:

“Sólo hay posición de transmisión si, confrontados a las apariencias de lo imposible, no se deja de ser un creador de posibilidades. (...) La invención supone producir singularidad, esto es formas inéditas de operar con lo real que habiliten nuevos modos de habitar la situación y constituirnos como sujetos” (2002, p.89).

#### 4. CONCLUSIONES

En el marco de la educación superior, en general, y como formadoras de formadores, en particular, creemos que adoptar una postura reflexiva y crítica de nuestras propuestas formativas es determinante para el mejoramiento de las prácticas de la enseñanza y el devenir de la educación pública.

No podemos perder de vista que desplegamos nuestra tarea de enseñar en un escenario educativo complejo signado por grandes transformaciones, en el que las injusticias y las desigualdades socio-económicas y culturales se han agudizado impactando sobre las trayectorias formativas del estudiantado.

En este contexto, y en base a nuestra experiencia pedagógica, tratamos de compartir el constructo “entornos de enseñanza” sobre el que venimos reflexionando y trabajando desde hace ya un tiempo. Sostenemos firmemente que como docentes tenemos la tarea y la responsabilidad de generar condiciones de posibilidad para que las experiencias de aprendizaje se produzcan; es decir configurar entornos de enseñanza que tiendan a alojar, acompañar e incluir críticamente las diversas trayectorias de aprendizaje que se despliegan en el escenario educativo en el que intervenimos.

#### BIBLIOGRAFÍA

Anijovich, R. y Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique.

Anijovich, R. y González, C. (2011). *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Antelo, E. (2005). Notas sobre la (incaculable) experiencia de educar. En Frigerio G. y Diker, G. (Comps.) *Educación: ese acto político* (pp.173-182). Buenos Aires: Del Estante.

Basabe, L. y Cols, E. (2007). La enseñanza (Capítulo 6). En Camilloni, A., Cols, E., Basabe, L. y Feeney, S. *El saber didáctico* (pp.125-161). Buenos Aires: Paidós.

Cornú, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En Frigerio, G., Poggi, M. y Korinfeld, D. (Comps.). *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela* (pp.19-26). Buenos Aires: Novedades Educativas.

Díaz Barriga, Á. (2009). *Pensar la Didáctica*. Buenos Aires: Amorrortu.

Duschatzky, S. y Corea, C. (2002). *Chicos en Banda: los caminos de la subjetividad en el*



*declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.

Fernández, A. M. (1999). *Instituciones estalladas*. Buenos Aires: EUDEBA.

Giordan, A. (1995). Los nuevos modelos de aprendizaje: ¿más allá del constructivismo? *Perspectivas*, XXV, N° 1, 107-124. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000104605\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000104605_spa)

Guevara, J. (2017). La formación en los espacios de práctica docente: modos de transmisión del oficio. *Estudios Pedagógicos*, XLIII, N° 2, 127-145. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000200007>

Grinberg, S. y Levy, E. (2009). *Pedagogía, currículo y subjetividad: entre pasado y futuro*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

Nicastro, S. y Greco, B. (2009). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario, Homo Sapiens.

Palou de Maté, M. (1998). La evaluación de las prácticas docentes y la autoevaluación. En Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E. y Palou de Maté. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.

Picco, S. y Orienti, N. (2017). "La evaluación de portafolio como experiencia de evaluación formativa" (capítulo 7). En: Picco, S. y Orienti, N. (2017) (Coords.): *Didáctica y Curriculum. Aportes teóricos y prácticos para pensar e intervenir en las prácticas de la enseñanza*. (pp.120-136). La Plata, Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP). Colección Libros de Cátedra 2015. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/61533>

Schön, D. (1998). El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Bs. As., Paidós. 1ª parte: "Conocimiento profesional y reflexión desde la acción"

Siede, I. (2013). *La Educación Política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.

Terigi, F. (2006). Tres problemas para las políticas docentes [Presentación de la conferencia]. Encuentro Internacional La docencia, ¿una profesión en riesgo? Condiciones de trabajo y salud de los docentes. OREALC, UNESCO. [https://www.oei.es/historico/docentes/articulos/tres\\_problemas\\_politicas\\_docentes\\_terigi.pdf](https://www.oei.es/historico/docentes/articulos/tres_problemas_politicas_docentes_terigi.pdf)

Zabalza, M. Á. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. España: Narcea.

# La experiencia de enseñar y aprender en la cárcel. El caso de la Extensión Áulica Unidad Penitenciaria 9 de la UNLP

**García, Malena<sup>1</sup>**

**Pascolini, Julia<sup>2</sup>**

**Zapata, Natalia Rosana<sup>3</sup>**

1 CONICET/UNLP, Argentina [malena\\_garcia@live.com](mailto:malena_garcia@live.com)

2 UNLP, Argentina [pascoliniju@gmail.com](mailto:pascoliniju@gmail.com)

3 UNLP, Argentina [natalia.zapata@perio.unlp.edu.ar](mailto:natalia.zapata@perio.unlp.edu.ar)

## RESUMEN

En este trabajo presentamos algunas reflexiones sobre nuestra experiencia pedagógica en la Extensión Áulica en la Unidad Penitenciaria N° 9 de La Plata (U9), en el marco del dictado de una asignatura de primer año del Ciclo Básico a las carreras de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social (UNLP).

Esta experiencia de educación superior tiene como pilares el acceso a los derechos educativos de las personas privadas de la libertad ambulatoria. El encuadre institucional es el Programa de Educación Superior en Cárceles (EDUCA), una política institucional para el fortalecimiento de las trayectorias estudiantiles de quienes están en situación de cárcel que lleva adelante la unidad académica.

Se trata de una de las políticas institucionales para la inclusión, promoción, permanencia y graduación, de prácticas y procesos pedagógicos que contribuyen a la construcción de una organización educativa comprometida con garantizar el derecho a la Educación Superior.

**PALABRAS CLAVE:** Educación – Universidad – Cárceles - Inclusión

## 1. INTRODUCCIÓN

Esta experiencia de educación superior tiene como pilares el acceso a los derechos educativos de las personas privadas de la libertad ambulatoria. El encuadre institucional es el



Programa de Educación Superior en Cárceles (EDUCA), una política institucional que lleva adelante la unidad académica para el fortalecimiento de las trayectorias estudiantiles de quienes están en situación de cárcel.

Consideramos que esta experiencia resulta potencialmente innovadora en el marco de los procesos formativos universitarios donde sólo tres de 17 unidades académicas de la UNLP tiene alguna propuesta formativa de grado en las cárceles de la región.

Asimismo, consideramos necesario visibilizar estas experiencias pedagógicas al interior de la UNLP para que más actores se sensibilicen y más facultades sumen en sus agendas de trabajo este derecho al acceso educativo para todes, no sólo desde la extensión y la investigación, sino también desde la enseñanza.

Presentamos algunas coordenadas político-conceptuales que encuadran la tarea pedagógica e identificamos algunos obstáculos y dificultades que se presentan en el contexto donde se desarrolla. Así mismo, damos cuenta de ciertos desafíos, potencialidades y elementos significativos que permiten potenciar la acción pedagógica desde la Universidad en la cárcel.

## **2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA / DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN**

### **La educación como derecho**

La primera clase en la extensión áulica, fue además el primer día que entré en la Unidad 9 de La Plata. (...) Cuando nos dejaron entrar, caminamos por la cancha que estaba vacía. Había muchos gatos tirados al sol. Muchos, tal vez más de diez. Llegando a la escuela, se ven todas las remeras colgadas de las ventanas de las celdas. Entramos por la escuela -las aulas parecían de primaria, llenas de murales, dibujos, abecedarios- y seguimos por un pasillo lleno de murales. Uno propone "gritá, el saber nos hace libres"; otros son simpáticos (como el de Bart Simpson que dice "cheta la facu"); otros religiosos. Muchos expresan cuestiones vinculadas a la importancia del acceso a la educación o a las transformaciones individuales/colectivas que se vivencian a través de las prácticas educativas. En una cartelera, el centro de estudiantes de la U9 convoca a una asamblea a fines de mayo, también están los principios del cooperativismo. (Fragmento de la relatoría de M., docente adscripta)

Los relatos introducidos en este trabajo forman parte de los textos que los equipos docentes realizamos como registros de la práctica pedagógica impulsada desde la Universidad Pública en un contexto de encierro punitivo. En este caso se trata de la iniciativa de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social (FPyCS-UNLP) en la Extensión Áulica Unidad Penitenciaria N° 9 La Plata (U9)<sup>14</sup>, proyecto que lleva una década de desarrollo y que promueve el acceso,

---

14.- Se trata de una cárcel de varones de régimen cerrado y de máxima seguridad ubicada sobre el borde del casco urbano de la ciudad de La Plata, que alberga alrededor de 1500 personas.

permanencia y egreso a las carreras de grado y posgrado de personas que se encuentran encarceladas.

Si bien este trabajo se propone abordar algunos de los obstáculos, desafíos y potencialidades que forman parte de las prácticas pedagógicas universitarias dentro del aula, es pertinente destacar que llega a una pequeña parte de la población. La educación en cárceles es un derecho sumamente restringido: el 58,3% de la población detenida no participa de ningún programa o modalidad educativa (CPM, 2019). Además, según las estadísticas, el 41% tiene el primario completo, el 16% el secundario incompleto, el 9% completó el secundario y apenas un 1% cursa estudios terciarios o universitarios. De esta forma, es posible afirmar que la restricción al acceso al derecho a la educación actúa sobre grupos sociales que mantuvieron trayectorias educativas fragmentadas incluso antes de ser detenidas.

En la cárcel, las lógicas pedagógicas se relacionan, conviven y entran en tensión con las lógicas penitenciarias, que tienden a generar trayectorias individualizadas y de competencia entre las personas detenidas (Gutiérrez, 2012). A su vez, la lógica de los traslados inter-carce-larios (arbitrarios en muchas ocasiones) tienden a interrumpir las cursadas en la escuela primaria y secundaria y de la Universidad, así como también la asistencia de manera sostenida a actividades culturales/educativas de las Unidades.

En muchos casos, la cárcel, paradójicamente, representa la posibilidad de acceder por primera vez a la Universidad pública. La entrada de actores que forman parte de la Universidad permite construir la Universidad pública dentro de la cárcel, generando espacios que abren condiciones de posibilidad para promover lógicas alternativas a las lógicas penitenciarias.

Como docentes, y también desde nuestro lugar de comunicadoras, nos hacemos muchas preguntas cada vez que atravesamos las rejas que nos permiten entrar y salir de la cárcel. Las más recurrentes tienen que ver con dimensionar las construcciones de sentido respecto de lo que significa para una persona estar privada de la libertad y cuál es el sentido de la educación pública en ese contexto.

El marco de esta experiencia institucional parte de considerar a la educación como derecho universal. Entendemos que esta es la primera medida de consciencia y responsabilidad al momento de intervenir desde la Universidad Pública en contextos susceptibles a la vulneración de derechos, como son en este caso, los lugares de encierro punitivo.

Se trata de un derecho inalienable e indiscutible, escrito en la Constitución Nacional, en la legislación educativa nacional e internacional. No es un derecho relativo más, es un derecho que, en la situación de encierro, se vuelve reparador de otros derechos. Y lo subrayamos porque esto no siempre resulta obvio. Es algo que requiere volver a ser enunciado y, en algunos casos, hay que hacerlo elevando el tono de voz, tanto al interior de la comunidad educativa como en los estrados judiciales y en los despachos de aquellos y aquellas que toman decisio-

nes sobre las personas en situación de cárcel.

Si bien en el ámbito de la UNLP es posible rastrear un rico historial de intervención en cárceles, desde las actividades de extensión e investigación, son solo tres (de diecisiete) las unidades académicas que hoy cuentan con un programa formal que impulse el acceso y acompañamiento de la trayectoria educativa de personas encarceladas en la oferta de grado y posgrado.

Por eso, formar parte de estos proyectos políticos significa también un acto de militancia y es, justamente por ello, que se requiere la revisión permanente de las prácticas, en particular sobre cómo las formas tradicionales de educar y de aprender que, inscriptas (y muchas veces encryptadas) en la universidad, adquieren otros sentidos en el ámbito de lo carcelario.

Intervenir desde la Universidad Pública en contexto de encierro punitivo también implica comprender el cruce entre al menos dos lógicas diferenciadas y en tensión: la educativa versus la punitiva. Esto implica reconocer obstáculos y desafíos que vayan encendiendo luces de alerta al momento de revisar reflexivamente la intervención.

### **Lógicas en tensión**

En la entrada empiezan los problemas. No aparece el "memo" donde deberían figurar nuestros nombres, DNI, Facultad, Materia y horario (el permiso que gestionó la Facultad para que podamos ingresar a dar clases (...)) Luego de una hora y media de espera nos vinieron a buscar...Antes de dejar el hall de entrada, nos requisan las carpetas, bolsas y mochilas. A J. le piden que deje la gorra roja que tenía en su mochila. (...) Pasamos ahora por la sexta reja con candado. Esta es la que nos da el paso al esperado sector Escuela. (Fragmento de la relatoría de N., docente)

La espera sistemática a la hora de ingresar a las unidades, el conflicto que se genera por la falta o desaparición repentina de autorizaciones, entre otros hechos similares es moneda común para los equipos que desarrollan su actividad pedagógica en situación de encierro. Nombramos a esto como la "dinámica del desgaste" (Liuzzi y Rindone, 2010:101), porque son metodologías que buscan contracturar la relación entre las instituciones académicas (en este caso nuestra casa de estudios) y les estudiantes privadas de la libertad.

Por estas y otras razones es que sostenemos que el trabajo en situación de encierro conlleva grandes esfuerzos, una enorme sensibilidad social, altos niveles de compromiso y permanentes actos de militancia. Porque las tristezas y las broncas, generadas por la violencia del sistema penal, sólo pueden ser sostenidas desde la vocación, el trabajo conjunto y el apoyo colectivo de la militancia y también desde el amor.

Pero como también sentimos la responsabilidad de reconfigurar las ideas históricas que existen alrededor de la militancia y también del amor, decimos que ninguna de las dos dimensiones es suficiente a la hora de intervenir.

Creemos, por el contrario, que es necesario asumir que las cárceles son instituciones públicas, que la decisión de llenarlas de gente pobre es también una definición pública y que, como Universidad Pública (y el sistema penal en particular), necesitamos asumir las responsabilidades y atender las consecuencias que esta lógica reproduce y los obstáculos que obstaculizan la garantía del acceso y disfrute de los derechos.

La Universidad tiene mucho para aportar, porque se requiere un gran trabajo educativo tendiente a desnaturalizar esos discursos hegemónicos que circulan sobre la cárcel, sobre la reproducción de adjetivaciones estigmatizantes respecto de la situación de encierro y, en particular, de las personas que se encuentran detenidas.

Por otro lado, consideramos importante propiciar la incorporación de más espacios educativos a estos proyectos, de una mayor oferta cultural y educativa, de más actuación de la educación pública -en todos sus niveles y modalidades- en esa otra institución carcelaria, porque la cárcel no es sólo una “institución total”, no es sólo un “contexto de encierro”, es también es una institución pública.

Asimismo, y esto es objeto de debate para otra ponencia, merece una profunda discusión y análisis la situación de diversos colectivos. En nuestra clase de la Extensión Áulica U9 no tuvimos ninguna estudiante mujer ni de otras diversidades sexuales.

## La deshumanización del contexto carcelario

Cada vez que entramos a la U9 y vemos las bolsas enviadas por las familias a los internos distribuidas por todo el piso de mármol nos preguntamos ¿qué hay dentro? ¿alguna tendrá un bizcochuelo que preparó una mamá a su hijo que está privado de su libertad? ¿les llevarán shampoo, jabones, perfumes aptos para pasar las requisas? ¿qué sentirán mientras esperan que las encomiendas que mandan a los pibes sean revisadas, abiertas, deshumanizadas? Cada vez que ingresamos nos preguntamos algo nuevo. (Fragmento de la relatoría de J., docente adscripta).

Ingresar a la cárcel implica encontrarse en un universo violento, lleno de vulneraciones que van más allá del derecho educativo. En salud y seguridad alimentaria existen carencias que día a día ponen en riesgo la vida en la cárcel, lo que marca la deshumanización a la que -históricamente- es sometida esta población. Esto lo vienen gritando, en diversos espacios, las propias personas detenidas, sus familias y las organizaciones sociales que promueven derechos en los ámbitos carcelarios<sup>15</sup>.

Tal es así que se ha naturalizado, incluso en las propias personas privadas de la libertad, que esas son las condiciones de vida que merecen. Y el término “merecer” nos trae la discu-

---

15.- El Tribunal de Casación Penal bonaerense reconoció, en un informe de diciembre de 2019, la situación de crisis humanitaria que atraviesa el sistema penitenciario de la Provincia de Buenos Aires.



sión sobre los sentidos construidos socialmente y el necesario trabajo sobre la educación en derechos y el derecho a la educación. La idea de “pagar con cárcel por lo hecho”, cuando el “hecho” se puede dirimir por otras vías más sociales y humanizantes (los rituales de pueblos tradicionales y también los modernos países escandinavos demuestran que -salvando todas las distancias-, la conflictividad social es posible de ser resuelta de maneras alternativas al encierro punitivo, a partir de nociones de justicia como reparación y mediación, y no castigo.

Los discursos que sostienen que quienes están en situación de privación de la libertad “no son parte de la sociedad” y que por eso requieren ser “re” socializados, o que no están habilitados o adaptados socialmente y entonces merecen “re” habilitación o “re” adaptación, son discursos (y prácticas) que también necesitan empezar desnaturalizarse para dar lugar a intervenciones concretas que comprendan la acción desde una perspectiva del contexto, de la historia y de los derechos.

La idea de deconstruir desde la educación el discurso punitivo, muchas veces se presentan como algo que pone en riesgo un sistema regido por la desigualdad y que la necesita para reproducirse. Desde que la modernidad inventó la cárcel se trabajó mucho y desde diversos lugares para perfeccionarla como dispositivo de sufrimiento y del horror. Quienes habitan la prisión pueden dar cuenta de estas situaciones, pero en la cárcel, como sucede en otros dispositivos discursivos, y en particular en los medios de comunicación, donde se determina quiénes pueden hablar y quiénes no, esas voces se tornan susurros que pocos escuchan.

En este sentido, el acceso a la educación universal, que se torna reparadora de otros derechos, entre otras acciones, se propone escuchar y replicar las voces de quienes han sido silenciadas durante mucho tiempo, las voces y gritos de quienes han sido históricamente condenadas a la expulsión, a la monstruosidad, a la clandestinidad. La educación popular es capaz de desatar procesos pedagógicos porque, principalmente, empatiza y es capaz de ponerse en el lugar del otro, la otra y le otre, sin perder la propia identidad y sentido político y estratégico de la acción.

### **La educación formal puede ser popular**

Para comenzar, hicimos una dinámica en la que todos los estudiantes tenían que escribir en un papel algo que sepan, que pensaran que nadie más en todo el espacio supiera. Nosotras también jugamos (estuvo bueno involucrarnos y no verlo desde afuera). Luego, mezclamos todos los papeles y los repartimos nuevamente. Así, debíamos buscar a quien sabía eso que decía el nuevo papel: quién era y cómo sabía lo que sabía. Primero nos costó, pero después se empezaron a buscar por el espacio, algunos caminando por el aula. Cuando todos/as encontraron a la persona que había escrito el papel, hicimos la puesta en común. Los saberes que escribieron fueron variados: la formación de la banda Deep Purple, el nombre del cantante de la banda La 25, cómo

se hace “la mejor salsa”, en qué día se fundó el Club Atlético River Plate. Nosotras escribimos que sabíamos qué significa Neuquén en mapuche, cómo se hace la “torta 1, 2, 3, 4” y cómo caminar con las manos haciendo la vertical. (Fragmento de la relatoría de M., docente adscripta)

A diferencia de las cursadas presenciales en el edificio de la Facultad, en la Extensión Áulica U9, nos propusimos abrir reflexiones a partir del formato taller, que permite no sólo recuperar los saberes de los estudiantes para generar una dinámica de construcción colectiva del conocimiento, sino también promover la construcción de la grupalidad y de otros vínculos posibles entre docentes y estudiantes.

Nos parece significativo remarcar el abordaje de esta práctica pedagógica porque, históricamente, la educación en general y la educación superior en particular, ha sido puesta en acto desde un lugar lineal y unidireccional, en donde reconocer una parte activa (con capacidad de educar, con posesión de conocimientos legítimos) y otra pasiva (a la que hay que depositarle conocimientos y capacidades). Si bien este modelo tradicional, “bancario” como lo llamó Paulo Freire, aparece extensamente cuestionado, aún es posible observar prácticas bancarias en las aulas universitarias.

La educación popular, en cambio, posiciona a las partes de forma trascendentalmente diferente y comprende que el proceso se produce en relación dialéctica. De esta manera, se rompe con un sistema de enseñanza/aprendizaje arcaico y conservador que plantea a los saberes como legítimos en contraposición a aquellos que vienen del pueblo. En este sentido la educación popular plantea la posibilidad de propiciar la producción de conocimiento a partir de los saberes populares, históricamente marginados o vaciados de valor, que disponen de la misma fuerza que aquellos contruidos a nivel simbólico como los únicos posibles.

## **Los horarios y el secuestro de los tiempos**

La mayoría de los estudiantes se fue a las 11:30 para poder pasar antes del almuerzo a su pabellón. (Fragmento de relatoría de M., docente)

Enseñar una materia de primer año en contexto de encierro implica sumar al desafío de incluir en la dinámica universitaria y de un proyecto de Universidad a estudiantes, el desafío de poder sortear ciertos obstáculos que presenta el complejo territorio en el cual se desenvuelven las cursadas. Durante el primer cuatrimestre de 2019, asistieron 43 ingresantes: algunos participaban de oyentes, otros dejaron de asistir, algunos fueron trasladados a otras unidades penitenciarias donde no pudieron continuar con sus actividades educativas; de ese número inicial, 24 personas aprobaron la materia.



Uno de los obstáculos para la continuidad pedagógica se relaciona con el “secuestro” de los tiempos. Además de nuestros ingresos demorados, las clases no suelen comenzar a horario porque las cursadas entran en tensión con las demás actividades de la cárcel, cuyos horarios siempre aparecen como rígidos e inamovibles. En algunos casos, los estudiantes, a pesar de estar detenidos en la U9, debían retirarse antes porque era el horario en que los agentes penitenciarios podían acompañarlos hasta los módulos en donde vivían y así poder llegar al horario en el cual se servía el almuerzo.

Por otra parte, la llegada de estudiantes que no estaban alojados en la U9, muchas veces implicó que empiecen a cursar tarde, y tengan que retirarse antes por la disposición de horarios dispuestos por el Servicio Penitenciario en la logística de los traslados.

### **Las limitaciones tecnológicas y la evaluación**

Quando quisimos pasar a la segunda parte (ver el corto Dios, construcción y destrucción) tuvimos varios problemas técnicos para resolver la situación, la tablet no tenía función de insertar pen drive, no teníamos internet, la tele no leía el formato guardado en el pen drive. Mientras tanto, empezamos a leer el texto (...). Finalmente, el presidente del centro de estudiantes llevó su computadora al aula y pudimos ver el corto (esto llevó el resto de la clase). (Fragmento de la relatoría de M., docente adscripta)

La evaluación forma una parte sustantiva y necesaria del proceso formativo (Fernández Marcha, 2009), y en este contexto también representa un desafío particular. La evaluación busca no sólo determinar qué contenidos fueron aprendidos, sino también generar una instancia de discusión y de reflexión acerca de las transformaciones culturales de nuestro momento histórico de las cuales somos parte, pensando la comunicación social como una herramienta de transformación.

En este sentido, los contenidos de la materia de primer año (Ciclo Básico) que trabajamos, nos llevan justamente a problematizar la relación sujetos-tecnologías-medios también en contextos de encierro, donde las brechas digitales se amplían al estar prohibidos los teléfonos celulares y al no contar con acceso a computadoras ni conexión a internet de manera oficial. Estas limitaciones no sólo generan dificultades para acceder a la información y a la cultura, sino también a distintos consumos culturales que hoy forman parte de las transformaciones de hábitos sociales, como las plataformas de streaming; o bien a recursos didácticos en redes sociales, cuyo acceso hoy posibilitan otras formas de enseñanza y aprendizaje a través de las tecnologías de la información y la comunicación.

Algunas de estas tensiones fueron narradas por un estudiante para un trabajo práctico:

Hoy a los cuarenta y tres años, empecé a salir con una pulsera de monitoreo electrónico, y el primer día me encontré con un mundo cambiado, con tecnología que no conocía,

no sabía manejar la tarjeta SUBE, me sentía como un niño, era como empezar de nuevo, me sentí asfixiado y decidí regresar a la cárcel. Mi casa y sus alrededores habían cambiado, todo era centro, negocios, supermercado, heladerías, etcétera. Me sentía como un leproso, conocí el plasma que reemplazó a la TV. Ahora que puedo salir y me autorizaron un beneficio a ir a la Facultad, rechacé ese beneficio por no saber o el temor a la gente, es un sentimiento de miedo y desconcierto que sólo un preso siente. Ahora estoy esperando otro día para salir e ir acostumbrándome paulatinamente a esta sociedad moderna, digital e indiferente. (Escrito de estudiante universitario detenido en la Unidad N°9)

La dinámica de evaluación que propiciamos, a lo largo del cuatrimestre, fue de tipo permanente, por medio de producciones grupales e individuales, con seguimiento constante *uno a uno*. Y aquí fue fundamental la división del trabajo entre el equipo docente. Por otra parte, si bien tomamos un examen final integrador escrito como lo plantea el régimen general de enseñanza de la FPyCS, diseñamos una planilla individual en la que integramos los contenidos trabajados para determinar ciertos niveles de apropiación, al tiempo que buscamos generar reflexiones en torno de otros saberes y referencias simbólicas que no necesariamente trabajamos como contenido formal pero que forman parte de la vida cotidiana de nuestros estudiantes:

Señalar cuáles de los siguientes son mensajes mediáticos y no mediáticos (...)  
“Una carta de un amigo que vive en otra provincia”; “Un tatuaje del Guachito Gil”  
(Fragmentos de la Ficha de evaluación final)

### **Los espacios que desata lo educativo**

Me sorprendió la formalidad del escrito: un encabezado del centro de estudiantes Santo Tomás de Aquino, el sello, y la aclaración de que la clase se había llevado adelante sin conflictos. La educación pública también se defiende así. (...) Si en algún momento hay algún conflicto con la posibilidad de estudiar de alguien, esos escritos testifican lo que sucede en el aula y es algo en lo que sostenerse. (Fragmento de la relatoría de M., docente adscripta)

Los sentidos que circulan de manera hegemónica sobre las cárceles, y en particular sobre las personas privadas de la libertad, suelen ser criminalizantes, discriminatorios, prohibitivos de los derechos y, de la misma manera negacionista, ignorantes de las voluntades políticas y colectivas con sentido emancipatorio que se desarrollan tras los muros y rejas.

En ese sentido, asumirnos que la perspectiva de la educación popular pone de relieve el recordatorio inflexible de que en la cárcel se están restringiendo más derechos que sólo el de



la libertad ambulatoria. Al mismo tiempo, nos permite reconocer espacios y procesos colectivos emancipatorios que se desatan en torno de lo educativo. Ejemplos de ello son el Centro de Estudiantes y el Espacio de Biblioteca<sup>16</sup>.

La U9 cuenta con un centro de estudiantes organizado y disruptivo que busca el acceso a la educación y se proponen discutir los problemas vinculados con el acceso a los derechos educativos. Se trata del Centro de Estudiantes Santo Tomás de Aquino<sup>17</sup>. Destacamos su potencia, donde los estudiantes se organizan para demandar derechos y garantizar un espacio de contención y formación militante que recuerde a sus compañeros que el único derecho que tiene privado es el de la libertad, y que no deben ejercer condenas sociales punitivas sobre sí mismos.

El coordinador de la FPYCS nos recibe en cada clase y se preocupa y ocupa de la presencia de estudiantes en el aula, así como de la gestión de materiales para el desarrollo de la clase (sillas, calefacción, pizarra, marcadores, mate, etc.).

Ch. nos contó la historia de la biblioteca, nos mostró la Evita pintada en la pared, al lado de los anteojos de Rodolfo Walsh. Le dejamos los textos para la semana siguiente. Nos contó cómo había sido la experiencia de recibirse: vestido de conjunto de Gimnasia, como acto político. En la biblioteca se ve reflejada su lucha, y nos hizo sentir parte. (Fragmento de la relatoría de M., docente adscripta).

Por otra parte, está el espacio de Biblioteca "Luis Maggiori", que, bajo la gestión del Centro, colabora en la compilación, organización y distribución de los materiales de estudio que llegan a través de donaciones de los Centros de Estudiantes de las unidades académicas y de los equipos docentes.

## Los roles docentes

Cuando realizamos nuestras intervenciones docentes en la cárcel pensamos que la educación formal no tiene por qué ser tradicional o responder a esos viejos sistemas de relación de poder y saber que escalona a estudiantes y docentes. Al contrario, creemos que tiene ser disruptiva y popular, incluso cuando nos encuentre en medio del proceso de resignificación y no lo hayamos logrado del todo:

Me tocó dar la clase, pero no sentí que lo haya hecho, la clase la dio N. y yo la acompañé. Dar clases o afrontar la idea de pensar una clase y llevarla adelante de pe a pa me pone pudorosa, aunque no sé bien por qué. Me supera, me inhibe, no lo sé. Aun siendo

---

16.- El Centro se estructura en una presidencia, vicepresidencia, secretario de actas, secretario general, bibliotecarios, coordinación de facultades/carreras y vocales que toman decisiones en asamblea.

17.- Por supuesto que, como todo espacio social, presenta tensiones y contradicciones como la siguiente: "en las reuniones y/o asambleas del Centro, los miembros activos tendrán voz y voto. Para el caso de los adherentes se tendrá en consideración las causas particulares que le impidan tener la totalidad de sus derechos" (Art. 18, Estatuto del CEUSTA).

que los pibes acompañan un montón, participan, se interesan, escuchan y preguntan no debería sucederme, ni a mí ni a nadie. (Fragmento de la relatoría de J., docente adscripta)

Este trabajo de reflexión nos permite, justamente preguntarnos, cómo concebimos nuestra tarea, cómo estamos pensando a nuestros estudiantes y qué tipo de vínculos generamos con ese grupo de estudiantes en el violento contexto que les atraviesa. Decimos *educación popular* porque intenta irrumpir con las lógicas de una academia hegemónica, con las formas tradicionalmente legítimas de interpretar al mundo. Lo popular demanda y provee herramientas para la interpretación, pero también para la transformación de ese mundo y la generación de autonomía y empoderamiento de las personas.

Pero al mismo tiempo, esta reflexión se vuelve fundamental para repensar los modos de operativizar la horizontalidad del vínculo entre pares docentes para diseñar las clases y llevarlas adelante. Si bien en nuestro caso la materia está estructurada en roles definidos institucionalmente, si bien hay unos contenidos mínimos predeterminados por el Plan del Estudio, un Programa aprobado previamente y una propuesta pedagógica diseñada previo a nuestra intervención, tanto la docente a cargo de la comisión como las docentes adscriptas nos dimos la libertad de producir y añadir consignas, materiales y dinámicas.

No tenemos duda de que la acción que llevamos adelante es impulsada por la vocación, la militancia y el amor. Nuestro grupo de mensajería en el teléfono, el drive colaborativo y las charlas a la entrada y salida de la cárcel fueron espacios concretos donde propiciamos la creación y producción colectiva. La evaluación de los exámenes nos encontró en una jornada de intenso y rico diálogo, donde cada nota fue debatida y consensuada. Sin embargo, la dinámica de los encuentros, las rutinas, nuestras otras múltiples actividades no nos dieron espacio para reflexionar sobre nuestros roles, la tarea, las relatorías que produjimos, y es algo que necesitamos seguir discutiendo. Esta ponencia en el marco de las 3eras Jornadas es en ese sentido, es un punto de partida para poder dar los debates.

### **Educación en derechos, feminismo popular y deconstrucción de masculinidades hegemónicas**

La carta estaba enmarcada en un trabajo práctico que consistía en hablar de cómo entendían que la modernidad había modificado las relaciones, la técnica, etcétera. Él [estudiante], habló de "amor", según sus propias palabras, y de cómo fueron modificadas las formas de amar, de relacionarse, de hacer el amor, etcétera. M. sintió incomodidad cuando la leyó, quizás fue invasiva. Supe entonces, por M., que este compañero tuvo una causa por abuso y N. comentó otras situaciones incómodas que



lo involucraban. (Fragmento de relatoría de J., docente adscripta)<sup>18</sup>

Como aportes propositivos para ampliar el debate en torno de la accesibilidad, asequibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad de la educación cuando se realiza en ámbitos de privación de la libertad (Scarfo y Zapata, 2013), proponemos pensarla desde tres perspectivas en diálogo:

a) *la educación como derecho y la educación en DDHH*: implica desatar una acción educativa capaz de reconocer y abordar las causas profundas de las vulneraciones de derechos y, a su vez, de generar procesos que permitan empoderar a las personas para que sean capaces de reconocer y exigir la garantía de sus derechos.

b) *el feminismo popular como política de empoderamiento y visibilización de las opresiones*: que los procesos educativos atiendan a la cadena histórica de múltiples opresiones que sufren mayormente las personas trans y las mujeres en la prisión. Que puedan legitimar su rol como estudiantes les permitirá empoderarse para organizarse y luchar por la reivindicación de otros derechos.

c) *la deconstrucción de las masculinidades hegemónicas que se encuentran presentes en el entramado de la prisión*: se vuelve urgentemente necesario comenzar a desarmar los pesados eslabones que encadenan a las masculinidades hegemónicas, y es otro de los retos y desafíos para interpelar la tarea docente en los espacios educativos de las prisiones.

### 3. CONCLUSIONES

La presencia de la Universidad pública en la cárcel despierta resistencias que se manifiestan en distintas tensiones y obstáculos para el desarrollo de las actividades educativas. Por eso, creemos necesario contrarrestar esas lógicas con la construcción de la cercanía y de un proyecto en común, reconociendo las subjetividades de los estudiantes.

Decimos que se trata de una acción de militancia porque la práctica docente aquí busca mucho más que la enseñanza de la Comunicación Social: también se intenta poner en práctica las herramientas de la disciplina para abonar, junto a los estudiantes, a la construcción de espacios universitarios que queden dentro de las unidades, como los centros de estudiantes, las bibliotecas, los espacios de estudio. Se trata de un proceso dialéctico en el cual la Universidad transforma la cárcel, al generar espacios en ella, y al mismo tiempo se transforma a sí misma, al abrirse a la cárcel sus realidades.

La triple perspectiva que proponemos como continuidad de nuestra práctica, permite po-

---

18.- Si bien como docentes no necesitamos ni queremos conocer las causas penales del estudiantado, ciertos discursos y prácticas de estudiantes varones hacia nosotras [como el estudiante que nos gritó que odia al feminismo, otro que nos dijo en privado que es “capaz de hacer mucho daño cuando quiero”], nos llevan a problematizar cómo reponer el vínculo desde ciertas distancias simbólicas sin violentar el proceso pedagógico.

der identificar y trabajar en la intervención con la mirada puesta en las exclusiones que padecen las personas prisionizadas, donde las mujeres, los niños, los jóvenes y las diversidades sexuales sufren dobles y triples condenas una vez que ingresan a la cárcel. Y es ahí donde la educación *como* y *en* derechos, la educación desde una perspectiva feminista popular y deconstructiva de la masculinidad patriarcal tiene mucho para aportar.

## BIBLIOGRAFÍA

- Comisión Provincial por la Memoria (2019). El sistema de la crueldad XIII. Sobre lugares de encierro, políticas de seguridad, salud mental y niñez en la provincia de Buenos Aires. La Plata.
- Gutiérrez, M. (comp.) (2012). Lápices o rejas, pensar la actualidad del derecho a la educación en contextos de encierro. Buenos Aires. Editores del Puerto.
- Fernández Marcha, A. (2009). La evaluación de los aprendizajes en la Universidad: nuevos enfoques. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad Politécnica de Valencia.
- Luzzi, F. y Rindone, P. (2013). "Averiguación de Identidad. Leyendo los procesos de comunicación/educación en contextos carcelarios. (Tesis de Grado). La Plata: FPyCS-UNLP.
- Tribunal de Casación Penal (2019). Informe "Documento sobre las condiciones de detención en la provincia de Buenos Aires, (RC. 2301/18)".
- Scarfó, F. y Zapata, N. (2013) Obstáculos en la realización del derecho a la educación en cárceles. Una aproximación sobre la realidad argentina", en Cátedra UNESCO de investigación aplicada para la educación en la cárcel, Montreal-Canadá.



# La experiencia universitaria en contexto de aislamiento. Una reflexión centrada en los modos de vida de estudiantes y docentes de la UNPAZ

**Petrelli, Lucía<sup>1</sup>**

**Isacovich, Paula<sup>2</sup>**

**Mattioni, Mara<sup>3</sup>**

<sup>1</sup> IESCODE-UNPAZ, Argentina, [petrellilucia@gmail.com](mailto:petrellilucia@gmail.com)

<sup>2</sup> CONICET-IESCODE-UNPAZ, Argentina, [pisacovich@unpaz.edu.ar](mailto:pisacovich@unpaz.edu.ar)

<sup>3</sup> IESCODE-UNPAZ, Argentina, [maramattioni@hotmail.com](mailto:maramattioni@hotmail.com)

## RESUMEN

El presente trabajo se enmarca en el desarrollo del proyecto de investigación titulado “Nuevas universidades y procesos de regulación estatal: trayectorias y modos de vida de jóvenes estudiantes, docentes y graduados de la UNPAZ” radicado en el Instituto de Estudios Sociales en Contextos de Desigualdades de la Universidad Nacional de José C. Paz; cuyo objetivo general apunta a conocer los modos en que las universidades nacionales de reciente creación se inscriben en procesos de regulación de jóvenes estudiantes, docentes y graduados, documentando las formas en que las políticas de educación superior van configurando modos de vida, trayectorias y procesos de trabajo en relación con las edades.

Atendiendo a las recientes medidas de confinamiento y aislamiento social, preventivo y obligatorio, que impactaron de inmediato en el ámbito educativo, el propósito de la ponencia radica en recuperar, desde una perspectiva teórico-metodológica etnográfica, como los modos de estudiar y trabajar en la universidad así como la vida cotidiana de los sujetos se vieron inmediatamente interpelados por nuevas regulaciones orientadas a sostener la “continuidad pedagógica” de manera virtual. De este modo el escrito propone específicamente una reflexión sobre las particularidades que adoptan ciertas dinámicas que veníamos indagando respecto de los modos de vida y procesos de trabajo de estudiantes y docentes de la UNPAZ en el escenario actual de aislamiento en contexto de una pandemia.

**PALABRAS CLAVE:** Universidades – Vida cotidiana – Desigualdades – Virtualización

## 1. INTRODUCCIÓN

La inscripción de la experiencia universitaria en el marco más amplio de la vida es, desde nuestro posicionamiento, lo que la convierte en un potente objeto de interés para la investigación social. Esa inscripción es compleja, heterogénea y profundamente dinámica en la vida de estudiantes y docentes. En este sentido, en esta ponencia nos interesa compartir primeras reflexiones sobre la experiencia universitaria y las particularidades que adoptan los modos de vida de los distintos sujetos en un contexto como el actual, en el que las actividades académicas se ven atravesadas por las medidas de gobierno orientadas a la prevención del contagio de COVID-19, implementadas en Argentina gradualmente desde comienzos del mes de marzo de 2020, y en forma obligatoria a partir del día 20 del mismo mes.

Las medidas de confinamiento y aislamiento social, preventivo y obligatorio impactaron de inmediato en el ámbito educativo. En los cursos de grado en educación superior, las clases presenciales fueron suspendidas prácticamente en el mismo momento en que se levantaron las de otros niveles<sup>19</sup>. Con distintos tiempos y modalidades, numerosas universidades dispusieron la “continuidad pedagógica” mediante la adecuación de la programación académica a entornos virtuales. Esta situación supuso la creación de aulas cibernéticas, el rearmado de otras que existían aunque estaban previstas para complementar instancias presenciales, la redefinición de los canales de comunicación con los estudiantes, la adaptación de materiales pedagógicos, entre otros aspectos.

Desde ya, la educación virtual está lejos de ser, en sí misma, una novedad. Sí es cierto que, por un lado, un grupo numeroso de estudiantes y docentes no habían tenido previamente experiencias de este tipo. Por otro lado, algunos docentes que sí habían desarrollado tareas de enseñanza en contextos virtuales no contaban al momento de iniciar la virtualización con las clases y recursos didácticos para dictar las materias específicas previstas en ese formato. Pero, fundamentalmente, destacamos que el viraje a entornos virtuales se produjo por razones que cargan su propio peso: nos referimos al impacto de las medidas de aislamiento social que dieron lugar a una serie de cambios significativos en la vida cotidiana. Entre ellos, identificamos la suspensión de actividades económicas que sostienen el día a día de numerosos hogares. También la convivencia permanente con hijos e hijas que tienen la escolaridad de algún modo trasladada a la vivienda, y que pueden requerir atención para realizar tareas, resolver comidas que en otros contextos se sostienen en la escuela. Entre estudiantes y docentes, hay quienes deben salir a trabajar fuera del hogar o a cuidar adultos mayores, aún si sus hijos están en casa.

Luego de la Introducción desarrollamos un primer apartado en el que presentamos sucin-

19.—La suspensión de clases en instituciones de nivel inicial, primario, secundario y de educación de adultos se estableció desde el día 16 de marzo.



tamente los interrogantes centrales del proyecto en el que se inscribe la ponencia, así como los aspectos teórico metodológicos que lo sostienen. Posteriormente, en el apartado “Vivir, estudiar y trabajar en el marco de una pandemia” nos metemos de lleno en el contexto de aislamiento social dispuesto. A partir de la recuperación de dificultades y tensiones en las vidas cotidianas de estudiantes y docentes identificadas en una etapa previa de investigación, ofrecemos una reflexión inicial respecto de cómo se reconfiguran en tiempos de pandemia. En el apartado final cerramos el trabajo articulando algunas reflexiones.

## **2. ACERCA DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: INTERROGANTES Y ASPECTOS TEÓRICO METODOLÓGICOS**

Esta ponencia se enmarca en el proyecto de investigación titulado “Nuevas universidades y procesos de regulación estatal: trayectorias y modos de vida de jóvenes estudiantes, docentes y graduados de la UNPAZ”<sup>20</sup> radicado en el Instituto de Estudios Sociales en Contextos de Desigualdades de la Universidad Nacional de José C. Paz. El objetivo general de este proyecto es conocer los modos en que las universidades nacionales de reciente creación se inscriben en procesos de regulación de jóvenes estudiantes, docentes y graduados, documentando las formas en que las políticas de educación superior van configurando modos de vida, trayectorias y procesos de trabajo en relación con las edades. Desde un enfoque teórico-metodológico etnográfico o socioantropológico (Rockwell, 2009; Achilli, 2005) que pondera la descripción, el análisis y la interpretación de la vida cotidiana, se busca avanzar en la comprensión de distintos procesos que se desarrollan en la universidad y cómo ellos se relacionan con la regulación de vidas jóvenes precarizadas y de trayectorias docentes heterogéneas en el marco de las cuales se abren posibilidades tales como acceder a un título universitario, a una profesión instituida, a trabajos mejor remunerados o prestigiados, y también otras ligadas a circuitos de sociabilidad y reconocimiento.

En cuanto al entramado teórico que nos guía, destacamos inicialmente el concepto de modos de vida que nos permite enfocarnos en las prácticas cotidianas de estudiantes y docentes y situar su análisis en el marco de variables relaciones de poder, recuperando tanto la historicidad como los aspectos materiales y simbólicos (Grimberg, et al. 1998). Este entramado permite dar cuenta de las maneras en que los sujetos viven y producen socialmente su vida (Isacovich, 2013) en relación con múltiples políticas (Shore, 2010) y presencias estatales (Petrelli, 2012), que de modos diversos regulan sus posibilidades y modalidades de acción.

---

20.-PID-UNPAZ 2018-2020 “Nuevas universidades y procesos de regulación estatal: trayectorias y modos de vida de jóvenes estudiantes, docentes y graduados de la UNPAZ”, radicado en el IESCODE, dirigido por la Dra. Paula Isacovich y co-dirigido por la Dra. Lucía Petrelli.

Situamos nuestra mirada en universidades de reciente creación, las cuales han sido en sí mismas fundamentadas en tanto políticas “inclusivas” (Marquina y Chiroleu, 2015) y de promoción de la movilidad social ascendente en territorios habitados por poblaciones caracterizadas como de “sectores populares” (Colabella y Vargas, 2014). Así como en otros contextos la ampliación de la matrícula universitaria se nutrió de hijos de obreros, la etapa más reciente dio pie al acceso de trabajadores precarizados (vendedores ambulantes, personal doméstico, entre otros) (Isacovich, 2020). Ahora bien, así como estas universidades permitieron a muchos habitantes del Conurbano comenzar o retomar estudios, habilitaron también el ingreso a numerosos profesores que, o bien no habían accedido a cargos docentes en universidades más antiguas, o venían desempeñándose en ellas con cargos de menor jerarquía que los obtenidos en las nuevas casas de altos estudios, o bien se desempeñaban en carreras profesionales que recién por esos años comenzaron a radicar la formación de los nuevos estudiantes en universidades (Petrelli, 2013). En estos contextos universitarios, abordamos las prácticas cotidianas de los sujetos articulando el concepto de modos de vida con el de experiencia universitaria (Carli, 2012) que apunta a captar diferentes aspectos de la vida en las universidades a través de la incursión en las historias individuales y colectiva, combinando las perspectivas subjetivas con la cultura institucional e identificando fenómenos específicos en la historia de las universidades.

El proceso investigativo apuesta a construir conocimiento a través de diversas estrategias metodológicas. Nos interesa, en esta instancia, reponerlas y hacer una referencia sintética a su uso en el contexto de aislamiento social actual. En primer lugar nos hemos valido de la observación participante destacándola como estrategia que permite una aproximación con las lógicas cotidianas, observando y registrando los acontecimientos de la vida social en tanto esto permite conocer “no sólo lo que la gente dice que hace sino lo que hacen más allá de lo que dicen” (Achilli, 2005). Por otro lado, se pondera la realización de entrevistas antropológicas o no directivas con el propósito de reconstruir los sentidos que los sujetos otorgan a sus prácticas e identificar contradicciones entre sus discursos y prácticas que permitan reflexionar sobre los procesos sociales que viven a niveles más profundos; priorizando los encuentros cara-a-cara que viabiliza su despliegue, entendida en términos de Guber como “una estrategia para hacer que la gente hable sobre lo que sabe, piensa y cree” (2001:1). En tercer lugar es posible mencionar el desarrollo de una estrategia metodológica vinculada estrechamente con el acceso a las trayectorias, tal como se entiende a las entrevistas biográfico-narrativas o también llamadas relatos de vida (Bertaux, 1999) o entrevistas biográficas interpretativas (Denzin, 1989). A diferencia de las entrevistas en profundidad, la cuestión distintiva de las entrevistas biográficas radica en la narración de las experiencias personales en función de una biografía, entendida no solo como una temporalidad cronológica sino como sucesiones construidas y



encadenadas subjetiva y simbólicamente. En palabras de Bertaux “el sujeto no recita su vida, sino que reflexiona sobre ella mientras la cuenta” (1999: 10).

De conjunto, estas estrategias se asocian a un posicionamiento teórico-metodológico centrado en los sujetos, sus sentidos, perspectivas, significados acciones y producciones (Sautu, 2005).

Dijimos en el párrafo previo que haríamos referencia a las principales estrategias metodológicas y luego una mención a su uso en el contexto actual. Con la suspensión de actividades académicas presenciales en la UNPAZ el día 16 de marzo, los modos de estudiar y trabajar en la universidad así como la vida cotidiana de los sujetos se vieron inmediatamente interpelados por nuevas regulaciones orientadas a sostener la “continuidad pedagógica” de manera virtual. Comenzamos a preguntarnos por las particularidades que irían adoptando, en este nuevo contexto, los procesos de estudio y de enseñanza y cómo ellos se estarían vinculando con otras exigencias ligadas a la obtención de ingresos, el cuidado de niños y/o de adultos mayores. Pero ¿cómo conocer esas particularidades? ¿Quiénes podrían ser nuestros interlocutores en esta nueva etapa de trabajo de campo virtual? ¿Cómo podríamos ponernos en contacto con ellos? Resolvimos que accionaríamos en diversos frentes: re-contactaríamos a estudiantes o docentes que ya hubieran sido entrevistados; en esos casos, podríamos no sólo indagar cuestiones vinculadas a la situación de confinamiento y características del trabajo de estudiar o trabajar hoy sino poner esos asuntos en perspectiva. También entendimos que podía ser interesante convocar a sujetos con los que hubiéramos hecho contacto previamente aunque no hubieran participado de la investigación.

Eventualmente, y si el proceso mismo lo demandaba, seguiríamos las recomendaciones de los entrevistados mismos respecto de contactar otros sujetos en particular. La indagación exigió adecuar las técnicas habituales de indagación. Por un lado, elaboramos una guía de campo para la realización de entrevistas telefónicas o audiovisuales: de otro modo no podríamos dar continuidad a la investigación ni conocer las formas que tomaba la “continuidad pedagógica” en perspectiva de estudiantes y docentes. Algunas de las entrevistas fueron grabadas, otras no; algunas empezaron y terminaron en un mismo día, otras se desarrollaron en conversaciones sucesivas que se fueron acompasando a las posibilidades que el contexto habilitó a entrevistados y entrevistadoras. Respecto de aquellas que se desarrollaron en el tiempo, nos interesa destacar que abrieron posibilidades interesantes para acceder a formas en que los sujetos van percibiendo las nuevas disposiciones y regulaciones institucionales y de gobierno que día a día se van dando a conocer y que sin duda van afectando las dinámicas que estamos tratando de comprender. Otra de las cuestiones que resolvimos en términos de las estrategias metodológicas a emplear en esta etapa fue que una estudiante que desarrolla una beca de estudio en el marco del proyecto pudiera observar y registrar sistemáticamente aspectos de las interacciones entre estudiantes y docentes en diversos entornos de trabajo virtual.

### 3. VIVIR, ESTUDIAR Y TRABAJAR EN EL MARCO DE UNA PANDEMIA

Durante el desarrollo del proyecto, habíamos llegado a identificar una serie de tensiones en la vida cotidiana de docentes y estudiantes que repercutían en los procesos de enseñar y aprender. Pensamos en este punto en temas tales como la gestión del tiempo ante el multitrabajo, ante la necesidad de distribuir o compatibilizar tiempos de estudio y de cuidado de los hijos y/o tareas domésticas, el uso compartido de recursos como una computadora, las dificultades de estudiar desde dispositivos como celulares cuyas pantallas de pequeño tamaño impiden ver párrafos completos o gráficos en formato legible. Estas tensiones y dificultades, propias de la vida cotidiana de sujetos con los que compartimos instancias de investigación, parecen agudizarse en las condiciones de aislamiento social como las que rigen desde hace poco más de un mes (cuando se estableció a nivel nacional el confinamiento obligatorio). Al mismo tiempo, vale decir que no es igual esta situación para todos los sujetos contactados. Respecto de los estudiantes, mientras una entrevistada manifestó contar con computadora, escritorio y dormitorio propios, otros comparten espacios físicos y dispositivos tecnológicos con sus hijos, quienes deben realizar o enviar por ese medio sus propias tareas escolares, y están quienes recurren a la ayuda de sus pares para acceder a las plataformas virtuales por su intermedio, dado que no cuentan con dispositivos tecnológicos que hagan posible el acceso. Por ejemplo, algunos estudiantes manifestaron que realizan las actividades en forma manuscrita y se las envían fotografiadas a sus compañeros para que las hagan llegar a los docentes. En otros casos la situación es más inclemente: identificamos situaciones donde las relaciones previas entre estudiantes se están movilizando para acercar alimentos a compañeros de estudios que viven en situaciones de extrema precariedad, agravadas por la imposibilidad de trabajar (y por lo tanto generar ingresos). Respecto de los docentes, cabe señalar que también hemos registrado en esta etapa condiciones diversas para desarrollar el denominado teletrabajo: mientras algunos permanecen en sus casas planificando sus contactos con estudiantes y el trabajo con los contenidos de sus asignaturas sin mayores complicaciones; para otros ha sido por demás complejo el armado de un espacio de trabajo en sus domicilios. Como en el caso de los estudiantes, recaen sobre este sector de profesores las demandas escolares de hijos e hijas, tareas de cuidado de adultos mayores u otros aspectos que profundizan en ocasiones sobrecargas laborales preexistentes. Lo que estos datos ponen de manifiesto es que múltiples dimensiones que hacen a la producción social de la vida cotidiana parecen reconfigurarse ante el escenario de la educación virtual estableciendo condiciones por demás diversas. En otras palabras, las desigualdades que atraviesan la vida de los sujetos pueden estar agudizándose en este contexto, dando lugar a experiencias de confinamiento y de estudio/trabajo radicalmente distantes.



Las desigualdades con las cuales enfrentamos estudiantes y docentes la adecuación de emergencia al formato virtual tienen también una dimensión relevante en lo que refiere a habilidades necesarias para el desempeño de las tareas específicas. Desde hace largo tiempo la universidad viene desarrollando un intenso trabajo orientado a fortalecer las habilidades ligadas a la lectura y la escritura académica. No sólo se han dispuesto distintas propuestas para el trabajo directo con estudiantes (las tutorías, en sus diversos formatos, se ocupan en buena medida de estas cuestiones) sino que se han desarrollado también instancias de capacitación docente asumiendo institucionalmente la responsabilidad por la enseñanza de estos contenidos. Antes de la suspensión de las clases presenciales, veníamos indagando sobre la configuración del trabajo docente y los modos en que se articula la tarea de enseñanza de materias curriculares con dispositivos de acompañamiento como las tutorías. Esa línea de indagación nos permitió advertir la centralidad de los vínculos personales (por ejemplo entre estudiantes y docentes tutores) para enfrentar los desafíos del aprendizaje y de la experiencia universitaria en términos más amplios. En este punto empezamos a preguntarnos: ¿Cómo se desarrollan esos vínculos en el período de excepcionalidad que atravesamos? ¿Cómo se articulan ahora las instancias curriculares y extracurriculares que mencionábamos? ¿Cómo construyen, más concretamente, sus contextos de trabajo o de estudio docentes y estudiantes en estas nuevas condiciones? Por lo que pudimos registrar hasta el momento a partir de conversaciones telefónicas, las tutorías también adecuaron o están buscando de manera dinámica modos de adecuarse al formato virtual. Sin embargo, una tutora manifestó como especialmente difícil esta tarea (respecto de otras instancias de trabajo que debió virtualizar) por la centralidad que cobra el trabajo presencial para acompañar las trayectorias de estudiantes que manifiestan esa necesidad. Aún cuando detalló formatos de intercambio que está implementando en este tiempo, ante situaciones de estudiantes a quienes conoce porque habían asistido a instancias presenciales en otros contextos, expresó la necesidad de ensayar permanentemente formas de acompañar en la virtualidad y de evaluar constantemente las estrategias implementadas. Si las habilidades para el estudio universitario resultaban ya un factor de desigualdad, ello se profundiza ahora con la inclusión masiva de aplicaciones, plataformas y otras herramientas de la actividad y la comunicación virtual. Para los docentes, el desafío de proponer, adecuar y resolver estrategias en nuevos formatos se ve a su vez interpelado por disposiciones institucionales que van concretándose al calor de la dinámica cambiante de la pandemia.

Un aspecto destacado, de acuerdo a nuestros registros, son los usos que se hacen de las plataformas que invitan a un encuentro virtual "cara a cara". En estos casos, son una minoría quienes resuelven mostrar los ámbitos en los que viven y estudian. Una estudiante relataba que "*pocos elegimos mostrarnos y mostrar nuestro contexto (porque se puede ver la casa o el espacio en el que estamos) y otros avisaron que no iban a mostrar porque estaban con sus*

*hijos, porque su casa estaba desordenada, porque recién estaban levantados o por vergüenza.* Si hasta ahora veníamos identificando la centralidad de los modos de vida cotidiana para comprender las maneras específicas en las que se configuran las experiencias de estudiantes y docentes en la universidad, el testimonio sugiere que esto podría no sólo seguir siendo pertinente sino reconfigurarse en virtud de lo que la estudiante explicó en términos de que *“la universidad, hoy en día, parece trasladarse a la intimidad de uno.”* En otras palabras, ¿Qué implicancias tiene este “trasladarse a la intimidad de uno?” Sabemos que la exposición de aspectos de ciertas contingencias de la vida diaria es una práctica habitual para algunos estudiantes, y tal vez lo sea para algunos docentes pero no lo es para todos. ¿Qué sucede cuando nos vemos forzados a exponer “intimidades” que hubiésemos preferido mantener en reserva? ¿Qué modificaciones en el ámbito doméstico o en el modo de presentarse ante otros se originaron ante las situaciones de “encuentro” virtual? ¿De qué manera afecta esta exposición los modos de relacionarnos con otros? Estas preguntas, nuevamente, se inscriben en reflexiones previas sobre las modalidades de relaciones entre docentes y estudiantes. En instancias precedentes hemos registrado que los estudiantes suelen apelar a la exposición de contingencias de la vida cotidiana familiar o laboral para advertir alguna dificultad en el cumplimiento de las consignas de trabajo elaboradas por sus docentes, o bien la necesidad de acceder a alguna consideración especial. En las condiciones actuales pareciera que las contingencias de la vida se narran por otros canales como por ejemplo los correos electrónicos. Aquí cabría interrogarnos si estos canales paralelos al desarrollo formal de las clases reemplazan a los pasillos e intervalos, ausentes en este escenario particular.

Ahora bien, estas interacciones así como las relaciones que establecen estudiantes y docentes entre sí y entre pares son objeto de regulaciones. Así como sucede en condiciones presenciales, ante esta situación excepcional las universidades establecen normas, habilitan o no modalidades diversas de trabajo, sugieren, obligan, crean entornos específicos para encuadrar el trabajo virtual. Pero la experiencia universitaria es también un campo de tensiones que en ocasiones alcanzan modalidades colectivas de expresión y conflicto. En otras palabras, docentes y estudiantes actúan frente a las políticas institucionales de maneras diversas, que involucran tanto acciones individuales como otras de carácter colectivo. Entre ellas, las distintas asociaciones despliegan acciones frente a las disposiciones institucionales. Continuando una línea de indagación sobre la manera en la que se regulan las relaciones y modalidades de demanda, nos preguntamos: ¿Cuáles son las posibilidades de expresión de demandas, cuestionamientos, dudas, etc. que encuentran estudiantes y docentes en este contexto particular? ¿Qué canales hallan habilitados? ¿Cuáles son las demandas que dan lugar a alguna clase de respuesta? Identificamos entonces que a pesar de que el aislamiento afecta



también el funcionamiento de centros de estudiantes, órganos de gobierno colegiados, sindicatos, agrupaciones, algunas de estas mantuvieron niveles de actividad. Según lo que empezamos a registrar en esta etapa, entidades gremiales acompañaron la continuidad pedagógica dispuesta institucionalmente, al tiempo que alertaron respecto de la eventual sobrecarga en el trabajo docente. También desde organizaciones estudiantiles se produjeron y circularon cuestionamientos respecto de situaciones en las que se programaron clases que requerían conexión simultánea por fuera de los días y horarios establecidos en los calendarios iniciales, respecto de las dificultades que se les presentan a los estudiantes al momento de plantear dudas a docentes que no responden, la sobrecarga de trabajos para entregar en contextos de crisis y dificultades, u objetando la decisión institucional de requerir evaluaciones presenciales para la acreditación definitiva de las materias que cursen en formato virtual.

El mandato de continuidad pedagógica que dio inicio a la virtualización de la programación académica es objeto de reflexiones y cuestionamientos (también presentes en condiciones habituales) sobre lo que es posible aprender y enseñar con estos formatos y en las condiciones reales en las que son implementados. Al respecto, a lo largo del trabajo de campo fue posible advertir entre los docentes, junto al cansancio por la multitarea y las dudas pedagógicas, preocupaciones por la necesidad de *“transmitir cierta calidez en los intercambios”* considerando que *“apelar a lo que estamos sintiendo en cada intercambio con los estudiantes alienta la permanencia en la cursada. Es más difícil bajarte cuando te estás sintiendo parte”*. Entre los estudiantes, además de reclamos y demandas de consideración, hallamos otros que solicitan materiales de apoyo en formatos diversos, instancias de interacción, y también están quienes no consideran satisfactoria la experiencia y optan por postergar la cursada de materias hasta que sea posible contar con clases presenciales.

#### **4. REFLEXIONES FINALES**

La experiencia universitaria se configura en la imbricación de historias personales, múltiples actividades que los sujetos identifican como parte de su actividad relacionada a estudiar (o trabajar) en la universidad, usos institucionales, fenómenos particulares de la dinámica universitaria a lo largo del tiempo histórico. Y, como venimos sosteniendo, esa experiencia está profundamente imbricada en los modos de vida de los sujetos, tanto docentes como estudiantes.

La indagación en el marco del confinamiento y la virtualización forzosa arroja algunas ideas sobre esto. La primera de ellas es que en términos generales, los sujetos encuentran modos

de calzarse en la continuidad pedagógica dispuesta institucionalmente: continúan trabajando, estudiando, ofreciendo o demandando tutorías, consultando a sus pares, sorteando exigencias de la vida cotidiana para dar cumplimiento a las consignas de estudio.

La segunda es que esa continuidad no está exenta de cambios, en principio de forma, pero con ello, posiblemente, venga asociada una profundización de las desigualdades. Así, quien estudiaba en su habitación con su propia computadora lo sigue haciendo, pero quien estudiaba de textos impresos en una fotocopidora, o en la computadora de la biblioteca universitaria, o bien desde su teléfono celular pero en horario escolar, mientras sus hijos no estaban en la casa, ha debido adecuarse a condiciones más complejas. Como se ve, la desigualdad de condiciones de estudio es previa a las medidas de aislamiento social, pero estas medidas la agudizan.

En tercer lugar, si bien en términos generales estudiantes y docentes han podido continuar cursando y dictando asignaturas en estas condiciones de excepción, y aún cuando sindicatos y centros de estudiantes han manifestado apoyo a la continuidad pedagógica impulsada institucionalmente, vimos también que no todos están conformes. Como todos los cuatrimestres, hubo estudiantes que abandonaron materias pero no sabemos nada sobre las razones que los llevaron a hacerlo en este contexto. Es evidente que las condiciones son complejas pero nos preguntamos si en esta oportunidad esa interrupción de la cursada puede leerse como señal de descontento respecto de cómo quedó enmarcado el trabajo académico. Como sea, simplemente, creeríamos necesario profundizar la investigación y conocer los pareceres de estos estudiantes así como avanzar en nuestro conocimiento de la experiencia universitaria de otros que continúan cursando en tiempos de pandemia. ¿Y los docentes? Más allá del impacto inicial de trasladar su trabajo a entornos virtuales: ¿cómo evalúan el desarrollo del cuatrimestre pasadas ya unas cuantas semanas? ¿cómo fueron recibiendo las disposiciones institucionales que mencionábamos en términos de la regulación del trabajo para dar continuidad a la tarea? ¿cómo recibieron, asimismo, otras iniciativas que se generaron institucionalmente para acompañarlos en el despliegue de la enseñanza mediada por tecnologías?

Uno de los desafíos vigentes parece estar en “la forma” de vincularse: cómo transmitir aquello que se busca enseñar, cómo formular las preguntas sobre lo que no se alcanza a comprender, cómo establecer una comunicación fluida entre estudiantes y docentes (e incluso entre estudiantes y entre docentes), qué hacer ante las necesidades que no solamente refieren al enseñar y al aprender pero que son urgentes, como en los casos referidos donde está en juego el acceso a los alimentos.

La Universidad, desde este punto de vista, no es solamente una institución educativa sino parte de un entramado social que puede contribuir a sostener y contener en un contexto que aísla.



## BIBLIOGRAFÍA

Achilli, E.L. (2005) Investigar en antropología social: los desafíos de transmitir un oficio. Rosario, Laborde Editor.

Bertaux, D. (1999) El enfoque biográfico, su validez metodológica, sus potencialidades. *Proposiciones*, N° 29, p. 1-22.

Carli, S. (2012) El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública. Buenos Aires: Siglo XXI editores

Colabella, L. y P.Vargas (2014) ““La Jauretche”: Una universidad popular en la trama del sur del Gran Buenos Aires.” En: AAVV, Avances y desafíos en políticas públicas educativas: análisis de casos en Argentina, Brasil, Colombia y Paraguay. Buenos Aires: CLACSO.

Denzin, N. (1989). *Interpretive Biography. Qualitative Research Method Series # 17*, Londres: Sage

Grimberg, M., B. Carrozzi, L. Lahitte, L. Mazzatelle, E. Risech y C. Olrog (1998) “Modos y Trayectorias de vida, una aproximación a las relaciones de género (estudio de dos casos)” En: Neufeld, M. R.; Grimberg, M.; Tiscornia, S. y Wallace, S. (Eds.) *Antropología Social y Política. Hegemonía y poder: el mundo en movimiento*. Bs. As.: EUDEBA.

Guber, R. (2001) *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá. Editorial Norma.

Isacovich, P. (2013) Hacer el estado, regular la vida. Una etnografía de políticas de juventud. *Avá, Revista de Antropología*, 22, pp. 33-56.

Isacovich, P. (2020). El PROGRESAR y la apuesta por la educación superior como abordaje de las juventudes. *BORDES*, (15), 17-25.

Marquina, M. y A. Chiroleu (2015) “¿Hacia un nuevo mapa universitario? La ampliación de la oferta y la inclusión como temas de agenda de gobierno en Argentina”. En: *Propuesta Educativa* N° 43, Año 24, Vol1, Pp. 7-16.

Petrelli, L. (2012). Las presencias estatales en escuelas configuradas como cooperativa: Notas sobre la estructuración del trabajo docente. *Revista mexicana de investigación educativa*, 17(54), 927-951.

Petrelli, L. (2013). *Sobre el trabajo docente. Sujetos, instituciones y experiencia*. Editorial Académica Española

Rockwell, E. (2009) *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Paidós.

Rockwell, E. (2013) "La complejidad del trabajo docente y los retos de su evaluación: resultados internacionales y procesos nacionales de reforma educativa". En: Ramírez Raimundo, R. (coordinador) La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos. Senado de la República, Instituto Belisario Domínguez.

Sautu, R. (2005) Todo es teoría: objetivos y métodos de investigación. Buenos Aires: Editorial Lumiere.

Shore, C. (2010) "La antropología y el estudio de la política pública". En: Antípoda N° 10, 21-49. Sinisi, L. (2010) "Integración o inclusión escolar: ¿un cambio de paradigma?". En Boletín de Antropología y Educación N°1. ICA. FFyL. UBA.



# “Los/as estudiantes no saben escribir, ¿alguien les enseña?” La experiencia como docente en la carrera de Nutrición para fortalecer la escritura académica

**Garriga Olmo, Santiago**

FCM/UNLP, Argentina, [Santiago.garriga@hotmail.com](mailto:Santiago.garriga@hotmail.com)

## RESUMEN

En la presente ponencia describimos las modalidades de trabajo que pusimos en práctica a lo largo de tres años –2017, 2018 y 2019– para mejorar la escritura académica de los/as estudiantes en la cátedra de Introducción al Proceso Intelectual (IPI), materia que se dicta en el primer año de la Licenciatura en Nutrición de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Si tenemos en cuenta que no existe un consenso sobre la manera de abordar la escritura académica en el nivel superior, la experiencia aquí presentada pretende ser un aporte al respecto.

En primer lugar, brindamos una caracterización de la materia y los objetivos planteados en el programa de la misma. En segundo lugar, haremos un desarrollo sobre literatura específica del tema que nos permite entender la importancia de trabajar y fortalecer la escritura académica de los/as estudiantes. En el tercer apartado describimos las prácticas desarrolladas –y las experiencias de las mismas– para mejorar la escritura académica de los/as estudiantes a través de la producción de ensayos y trabajos prácticos, los cambios introducidos a lo largo de tres años como docente de la materia y las reflexiones al respecto. Principalmente, lo que podemos señalar es que, producto de autocorrección sobre nuestra práctica como docentes y las herramientas brindadas a los/as estudiantes al momento de escribir, los resultados y la producción de trabajos escritos mejoraron año a año tanto en el contenido como en los aspectos formales.

**PALABRAS CLAVE:** Escritura académica, experiencia docente, primer año, práctica docente

## 1. INTRODUCCIÓN

### 1.1 Introducción al Proceso Intelectual: características de la materia

IPI es una materia cuatrimestral del primer año de la carrera de Licenciatura en Nutrición, los/as estudiantes pueden cursarla en el primero o en el segundo cuatrimestre ya que se dicta todo el año, tiene un régimen de promoción<sup>21</sup> y una carga horaria de dos horas semanales de clases teórico-prácticas. La materia está estructurada en cuatro unidades: “El alumno como sujeto de la modernidad tardía”, “El conocimiento como construcción social en el mundo globalizado”, “La especificidad y los alcances del conocimiento científico” y “El campo de la salud”.

El programa establece los siguientes objetivos generales y específicos para los/as estudiantes:

- Adquirir las competencias básicas para la comprensión crítica del conocimiento científico.
- Desarrollar estrategias para la comprensión, escritura y producción de textos académicos.
- Lograr una comprensión crítica de la naturaleza y los alcances del conocimiento en general y del conocimiento científico en particular.
- Situar la producción del conocimiento científico actual en relación al contexto socio-histórico de conformación de los sujetos en la posmodernidad.
- Desarrollar el pensamiento científico a través de la comprensión de los métodos y lenguajes particulares de la ciencia.
- Adquirir capacidades para la comprensión, el análisis, la interpretación, y la organización de la información de manera crítica y razonada.
- Adquirir habilidades de comunicación del conocimiento como herramienta indispensable para su formación profesional.

Dados los objetivos planteados, desde hace tres años implementamos en la cursada un trabajo de carácter obligatorio, que los/as estudiantes deben realizar para aprobar y/o promocionar la materia, que consiste en la elaboración de un ensayo. El propósito original fue tener una consigna para trabajar en las clases y, a su vez, una nota conceptual –además de la del parcial– que nos permitiera cerrar las notas de la cursada con más elementos de evaluación. Dado que es una materia por promoción, consideramos que la nota del ensayo podía definir la aprobación del/a estudiante o la necesidad de rendir el final.

Sin embargo, a raíz de la experiencia como docente y la lectura de bibliografía sobre el tema, entendimos que era de suma importancia dedicar tiempo en nuestra materia a trabajar un tema sumamente importante pero a veces olvidado: la escritura académica.

21.– En 2017 y 2018 la materia se promocionaba con ocho (8) siempre y cuando el/la estudiante se presentara en la primera fecha del parcial. Desde 2019 la materia se promociona con siete (7) en la primera fecha de parcial que se presente el/la estudiante.



## 1.2 La importancia de la escritura académica

Las dificultades de los/as estudiantes universitarios al momento de escribir parecen no tener responsables pese a ser un aspecto crucial en el proceso de aprendizaje (Carlino, 2005). Estas dificultades que acarrear los/as estudiantes al momento de ingresar a la universidad, despiertan quejas recurrentes de los/as docentes universitarios al nivel secundario (Ros, 2014). De alguna manera, el nivel superior “espera” que los/as estudiantes cuenten con determinadas habilidades. Sin embargo, en numerosos casos los/as docentes del nivel superior no tienen en cuenta que la escritura académica “se aprenden en ocasión de enfrentar las prácticas de producción discursiva y consulta de textos propios de cada materia” (Carlino, 2005: 22).

El hecho de que IPI sea una materia de primer año le añade una característica particular a nuestra práctica porque, en el caso de los/as estudiantes que ingresan por primera vez a una carrera universitaria, debemos tener en cuenta se encuentran en un momento de “ruptura” en relación a las prácticas previas de escritura, es decir, “ingresan a una nueva comunidad, con nuevas normas y significados, con otras maneras de estudiar, leer y escribir” (Linossi, 2018).

En este contexto, ignorar la importancia de trabajar la escritura académica en las carreras universitarias puede implicar “bajo rendimiento general [de los/as estudiantes] o, lo que es todavía más preocupante, el atraso en y hasta el abandono de los estudios” (Vázquez, 2005: 1). Y, por el contrario, desarrollar prácticas y tareas para mejorar la escritura de los/as estudiantes puede incidir en sus trayectorias ya que aquellos/as estudiantes con mejores habilidades para producir textos “obtienen mejores resultados académicos y desertan menos” (Olave, Rojas y Cisneros, 2013: 46).

Desde la perspectiva del modelo psicoeducativo, se cuestiona “la idea de que la lectura y la escritura fuese una habilidad que se aprendía una vez y para siempre” (Carli y Santos Sharpe, 2016: 12) y, por el contrario, afirma que la educación superior tiene especificidades y complejidades que deben ser enseñadas por los/as docentes y aprehendidas por los/as estudiantes. Es por eso que, establecidas estas observaciones, consideramos fundamental desarrollar prácticas en la cursada para que los/as estudiantes ejerciten la escritura académica, abordar la labor con la mayor rigurosidad posible y mantener una continua reflexión al respecto para brindarles a los/as estudiantes una herramienta sumamente importante en sus trayectorias universitarias.

En este sentido, es importante tener en cuenta que la UNLP ha implementado Talleres de Escritura Académica para docentes y que tienen como objetivo “que los docentes tomen conciencia de la centralidad de la escritura en la vida académica” (Piatti, 2014: 141). Es decir, la propia Universidad implementa políticas de formación para docentes en relación a la escritura académica, dada la importancia que ésta tiene. Consideramos entonces que, si la Universidad destina una política de formación a profesionales con títulos de grado, y

aun con dicho nivel de formación persisten dificultades para escribir textos académicos, los desafíos y las dificultades que existen para trabajar el mismo tema con estudiantes de primer año de una carrera de grado son muy grandes y requiere de múltiples esfuerzo y una constante reflexión sobre nuestra labor para trabajar el tema porque, en definitiva, escribir es una tarea compleja (Reyes, 1999).

Al mismo tiempo, entendemos que abordar la escritura y reflexionar sobre nuestra propia práctica docente al momento de trabajar este tema es fundamental porque esto contribuye para que los/as estudiantes aprendan los conceptos de la asignatura (Carlino, 2005) y porque “escribir incrementa el conocimiento, es una manera de aprender, construyendo asociaciones y generando nuevos conceptos” (Reyes, 1999: 335). Para esta labor, es indispensable el trabajo del/a docente ya que las dificultades que puedan tener los/as estudiantes “no se debe, entonces, sólo a que los estudiantes vengan mal formados de los niveles educativos previos, las dificultades resultan inherentes a cualquier intento de aprender algo nuevo” (Carlino, 2005: 23).

## **2. ELABORAR UN ENSAYO: DISTINTAS METODOLOGÍAS DE TRABAJO A LO LARGO DE TRES AÑOS**

En el transcurso de la materia implementamos como trabajo obligatorio la elaboración de un ensayo. La metodología de trabajo, las consignas y las pautas fueron variando a lo largo de los tres años. Hay que destacar que, en base a la autocorrección y autoevaluación sobre nuestra práctica como docentes, los resultados y la producción de los/as estudiantes mejoraron notoriamente de un año a otro. Por todo esto, consideramos importante abordar los cambios que fuimos introduciendo en las clases para lograr mejores producciones ya que, desde el primer año como docente de la materia, notamos que los ensayos elaborados por los/as estudiantes estaban lejos de los resultados que deseábamos, o que incluso imaginábamos.

En el primer año planteamos la elaboración del ensayo a partir de una canción<sup>22</sup> cuya letra guarda relación con algunos temas y conceptos trabajados en la materia. La elaboración del ensayo era en clase: los/as estudiantes escuchaban la canción y en clase debían realizar el ensayo. La consigna, prácticamente abstracta, solamente consistía en decir en clase: “tienen que hacer un ensayo sobre la canción que vamos a escuchar ahora”. Los resultados fueron desalentadores y decepcionantes ya que advertimos diversos y profundos problemas en las producciones escritas. El primero, los/as estudiantes no tenían en claro qué era un ensayo. Segundo, en la corrección observamos serios problemas de redacción. El tercero estaba vinculado al análisis mismo de la canción: los/as estudiantes mostraron dificultades para relacionar la letra de la canción con

22.– “El sueño americano” de Agarrate Catalina <https://www.youtube.com/watch?v=XfFSHR9YbZg>



los temas y conceptos trabajados en la materia, problemática que responde a la articulación entre la comprensión lectora y el abordaje conceptual. Cuarto, seguramente como consecuencia de los anteriores, falta de entusiasmo y desaliento de los/as estudiantes para hacer el ensayo. Estos resultados nos llevaron a una reflexión y replanteo sobre el trabajo que proponíamos como cátedra y así modificamos algunos aspectos para el año siguiente.

En 2018 los/as ingresantes a la carrera de Nutrición tuvieron un Curso Introductorio a la Vida Universitaria (CIVU) que tuvo, entre algunos de los objetivos, abordar la comprensión y producción de textos. Por lo tanto, en la cursada de IPI tuvimos estudiantes con la experiencia de haber tenido alguna instancia de producción de textos como estudiantes universitarios. Lejos de ser un factor determinante para explicar el desempeño de los/as estudiantes al momento de producir un ensayo de manera individual, el Curso fue una instancia valiosa ya que les otorgó a los/as estudiantes alguna experiencia en relación a la escritura y un conocimiento sobre los distintos géneros de texto. Pero también fue importante –por haber sido docente también en el Curso– para repensar la manera de trabajar el tema de la escritura académica en la cursada de IPI en aspectos tales como la necesidad de otorgar un espacio en el aula para explicar las características de un ensayo y las especificidades de la escritura académica.

Éste fue entonces uno de los cambios introducidos en este año: dedicamos tiempo en la clase para explicar en qué consiste la elaboración de un ensayo y cuáles son sus características. Esto permitió que aquellos/as estudiantes que no conocieran las características de este tipo de texto pudieran preguntar y despejar sus dudas en clase, además de contar con la explicación del propio docente. A su vez, incorporamos un texto en la carpeta de la materia, disponible en la fotocopidora, que explica pautas para elaborar un ensayo y desarrolla sus características. Con este texto, esperábamos que los estudiantes tuvieran un material adicional sobre el trabajo que tenían que hacer y lo pudieran consultar en cualquier momento.

Por otra parte, y también a diferencia del año anterior, la temática del ensayo fue de carácter libre, siempre y cuando estuviera relacionado con temas vistos en la materia. Así, cada estudiante podía elegir el tema que más le gustara o que le resultara más fácil abordar y no se verían condicionados por la elección de la cátedra. Otra diferencia es que la elaboración fue de carácter domiciliario y con una semana de plazo para la entrega. De esta manera, cada estudiante podía planificar los contenidos y revisarlos varias veces en su casa antes de entregarlo. Considerábamos que, quizás, el hecho de que tuvieran más tiempo para hacer el trabajo podía mejorar la calidad de los mismos ya que, como señala Carlino (2005), distintas investigaciones dan cuenta de las ventajas que implican poder trabajar un texto con tiempo prudente para corregir y revisarlo a fin de mejorarlo. El resultado fue que, en general, recibimos trabajos más elaborados y de mejor producción que el año anterior con análisis más completos e ideas y conceptos mejor explicados.

Aunque los/as estudiantes contaban con más tiempo para hacer el trabajo, hay que señalar lo siguiente: seguían enfrentándose de manera solitaria a la elaboración y producción del texto. Es decir, no había una intermediación por parte del docente antes de la entrega final y pese a los cambios que habíamos incorporado, persistían algunos problemas de redacción.

A su vez, la posibilidad de hacer el trabajo en forma domiciliaria trajo aparejado nuevos inconvenientes. El principal fue que recibimos muchos trabajos con contenido plagiado de páginas de internet, carentes de citas y poco fiables. Uno de los aspectos llamativos fue que, al momento de abordar y tratar temas o conceptos vistos en los textos de la materia, los/as estudiantes consultaban páginas de internet. Otro punto importante que observamos fue que no conocían –o no sabían buscar– páginas oficiales –ya sean revistas científicas, instituciones gubernamentales, etc.– para recolectar datos o buscar información complementaria.

Otro problema estuvo vinculado con las dificultades para delimitar el tema de su ensayo. La libertad de poder escribir sobre “cualquier tema vinculado a la materia” dificultó el proceso, al punto de que algunos ensayos tuvieran casi ninguna relación con los temas y contenidos de IPI.

Dados los problemas ya mencionados, para el tercer año realizamos nuevas modificaciones y mantuvimos aquellas pautas que, consideramos, ayudaron a la producción del trabajo. En relación a la nueva metodología, nos anticipamos en entregar la pauta del ensayo, de esta manera los/as estudiantes supieron con un mes de antelación que debían realizar un ensayo. Así, establecimos una fecha de pre entrega que no necesariamente debía ser la elaboración final del trabajo sino que se contempló la posibilidad de que pudieran entregar un adelanto como así también una delimitación del tema a trabajar. El principal propósito fue que tuvieran una instancia con una devolución y corrección por parte del docente. Esto puede ser sumamente importante ya que, como señala Carlino, “numerosos investigadores constatan (...) que la lectura y escritura exigidas en el nivel superior se aprenden (...) según la posibilidad de recibir orientación y apoyo por parte de quien domina la materia y participa de estas prácticas lectoescritoras” (2005: 22).

Al mismo tiempo, subimos al grupo que tiene la cátedra en Facebook dos trabajos hechos por estudiantes que cursaron anteriormente la materia, para que tuvieran un marco de referencia de lo que esperábamos. Esos ensayos sirvieron como “ejemplos” del trabajo que tenían que producir y, con este mismo propósito, también compartimos otros ensayos –siempre relacionados a los temas de la materia– publicados en revistas. Más allá del aspecto formal de cómo hacer un ensayo, quisimos mostrar ejemplos concretos de lo que debían realizar.

Previo a la elaboración del ensayo, en este año incorporamos dos trabajos prácticos de producción y redacción. Dichos trabajos consistieron en una producción personal para analizar la escena de un capítulo de una serie, un cuento y una canción. De esta manera, los/as



estudiantes tuvieron instancias de producción y redacción de textos, previos a la elaboración del ensayo. Hicimos especial hincapié en la producción de los trabajos prácticos como “entrenamientos” de cara al ensayo y poder hacer el mismo de la mejor manera.

Como mencionamos anteriormente, uno de los principales problemas que tuvimos fue el plagio de páginas de internet sin las citas correspondientes y es por eso que durante la cursada dedicamos tiempo de las clases para explicar cómo elaborar citas de textos. A su vez, dada la escasa referencia de los/as estudiantes para buscar información y fuentes confiables, delimitamos trece páginas de internet donde podían buscar artículos y trabajos académicos que los ayudaran en la fundamentación y el desarrollo de sus escritos, en caso que necesitaran información, datos o bibliografía adicional a la trabajada en clase.

También delimitamos los temas a los que podía referirse el ensayo, en este sentido retomamos un aspecto trabajado en el primer año. Lejos de ser un trabajo “libre”, el tema quedó supeditado a la Unidad III de la materia –“La especificidad y los alcances del conocimiento científico”– que es la unidad vinculada a la ciencia. El motivo para hacer este recorte es que se trata de la unidad que, a nuestro entender como docentes, permite abordar mayores controversias y debates. Consideramos que la absoluta libertad para elegir el tema del ensayo fue un obstáculo para los/as estudiantes. Aunque el tema nuevamente quedó delimitado por la cátedra, entendemos que se trata de un tema amplio con múltiples aristas en donde aún los/as estudiantes mantienen un margen de libertad para elegir el tema que desean trabajar. Por último, permitimos de manera opcional que el trabajo sea elaborado en pareja. Sin embargo, la mayoría de los/as estudiantes optó por hacerlo de forma individual. En relación a este punto, quedará por ver de qué manera podemos fomentar la escritura colaborativa considerando que algunas autoras señalan que “el trabajo colaborativo es esencial para el aprendizaje” (Tarullo y Martino, 2019: 113).

### **3. REFLEXIONES FINALES**

Si bien el propósito que planteamos como cátedra siempre fue el mismo –elaborar un ensayo– pasamos de una consigna de trabajo que se hacía de forma inmediata en clase y con ningún recurso para los/as estudiantes –más que los que ellos/as mismos/as traían de sus trayectorias previas– a una modalidad en la que el/la estudiante cuenta con más tiempo de trabajo, devoluciones y correcciones por parte del docente, preparación y “entrenamiento” previo a través de trabajos prácticos y mayor cantidad de herramientas para los aspectos formales de la entrega.

Consideramos que los cambios introducidos mejoraron sustancialmente la producción de los ensayos y la producción escrita de los/as estudiantes. No solamente en términos de pro-

ducción y redacción, sino también en los aspectos formales como la presentación, las citas de otros textos y la fiabilidad de datos. Ante esto, consideramos que las modificaciones hechas desde el cuerpo docente, acompañados de una permanente reflexión sobre nuestra propia práctica, fueron fundamentales para alcanzar ensayos de mejor calidad en la redacción y un abordaje más profundo de los temas de la materia.

Por otra parte hay que señalar que en una encuesta que realizamos a estudiantes que cursaron la materia en 2019 –donde obtuvimos 81 respuestas–, el 74% respondió que el ensayo le sirvió para mejorar la redacción y la interpretación de temas y textos. Y de los trabajos elaborados a lo largo de la cursada, para el 44,4% el ensayo fue el trabajo más útil en ese sentido. Basándonos en estos resultados y opiniones de los/as estudiantes, consideramos que el ensayo es una herramienta de trabajo también valorada por los/as estudiantes. No por esto hay que dejar de mencionar que aún persisten los comentarios de estudiantes que demandan mayor acompañamiento para elaborar el ensayo, aspecto sobre el cual deberemos seguir trabajando. Entendemos que un aspecto a tratar en los próximos ciclos lectivos es el de sistematizar y conocer con mayor profundidad el parecer y las opiniones de los/as estudiantes en relación a la manera de abordar los trabajos y producciones escritas de la cursada.

Aunque la reflexión sobre los exámenes merece una consideración aparte, también hay que destacar que –probablemente como resultado de esta preocupación por la enseñanza de la escritura académica–, luego de tres años a cargo de las clases encontramos exámenes parciales con más y mejor elaboración de las respuestas, más fundamentadas y con mejores elementos explicativos de ideas y conceptos.

En definitiva, como señala Carlino, “hacerse cargo de enseñar a leer y escribir en el nivel superior es una forma de enseñar estrategias de aprendizaje” (2005: 24). Mientras tanto, deberemos seguir trabajando con el alumno/a real que llega a las aulas y no con aquel/la alumno/a ideal carente de dificultades, con el/la cual sería, desde ya, mucho más fácil dar clases.

Pero el trabajo y la reflexión no terminan aquí, consideramos fundamental pensar y repensar las prácticas adoptadas para continuar mejorando la escritura académica y, por qué no, la especificidad de esta tarea en cada una de las carreras universitarias a través de materias, cursos o talleres destinados a este propósito.

## BIBLIOGRAFÍA

- **Carli, S. y Santos Sharpe, A.** (2016). “Estudios globales y locales sobre el abandono de los estudios universitarios. Teoría, perspectivas y nuevos abordajes”. *Revista Argentina de Educación Superior*, año 8, número 13, noviembre 2016.



- **Carlino, P.** (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. 1ª ed. 7ª reimp. – Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- **Linossi, J.** (2018). “Voz, identidad e inclusión académica: la citación en la escritura académica del ingresante universitario” Ponencia presentada en la VI Reunión Nacional de Investigadorxs en Juventudes de Argentina, noviembre, Córdoba.
  
- **Olave, G., Rojas, I., y Cisneros, M.** (2013). Leer y escribir para no desertar en la universidad. *Folios*, (38). <https://doi.org/10.17227/01234870.38folios45.59>
  
- **Piatti, G.** (2014). “Taller de escritura académica. Un espacio co-construido”. En: Morandi, G.; Ungaro, A. *La experiencia interpelada. Prácticas y perspectivas en la formación docente universitaria* (141-149). La Plata: EDULP.
  
- **Reyes, G.** (1999). *Cómo escribir bien en español*. Madrid: Arcos.
  
- **Ros, M.** (2014). “Las prácticas docentes en la Universidad. Desafíos y tensiones desde la experiencia”. En: Morandi, G.; Ungaron, A. *La experiencia interpelada. Prácticas y perspectivas en la formación docente universitaria* (7594). La Plata: EDULP.
  
- **Tarullo, R. y Martino, B.** (2019) “Percepciones y reflexiones sobre la escritura de los estudiantes en la universidad de hoy”, en *Propuesta Educativa*, Año 28, núm. 51, junio 2019, pp. 108 a 118.
  
- **Vázquez, A.** (2005). “¿Alfabetización en la Universidad?”. Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria, año 1, número 1, octubre 2005.

# Prácticas de escritura para la formación en clínica de grupos e instituciones.

Catani, Juan Pablo<sup>1</sup>

Moratti Serrichio, María Florencia<sup>2</sup>

1 UNLP, Facultad de Psicología, Argentina, [jpcatani@gmail.com](mailto:jpcatani@gmail.com)

2 UNLP, Facultad de Psicología, Argentina, [Florencia\\_moratti@yahoo.com.ar](mailto:Florencia_moratti@yahoo.com.ar)

## RESUMEN

La siguiente presentación intenta describir y analizar una experiencia pedagógica innovadora en el marco de una materia clínica de la Licenciatura en Psicología. Psicoterapia II está ubicada en el Área curricular de Formación Profesional *Intervenciones en Psicología*. El objetivo general de la asignatura es capacitar a los estudiantes en la coordinación de dispositivos grupales, multiactorales y/o vinculares con la idea rectora de “aprender clínica haciendo clínica” (Bonano, Programa General de Psicoterapia II (Licenciatura en Psicología. UNLP), 2017).

El problema que nos interesa transmitir en este trabajo se circunscribe a una incongruencia en el desarrollo de la experiencia de capacitación que ha suscitado alteraciones en las estrategias pedagógicas del proceso. Esta incongruencia respondía a un desacople entre una propuesta de carácter estratégicamente situacional y unas prácticas de escritura que desde una matriz de reproducción de saberes teóricos y de corte acumulativo, no demostraban vinculación con la propuesta. La evaluación es el ejemplo paradigmático de ello.

Con este problema como encuadre de análisis, trabajaremos sobre tres dimensiones:

1-Las propuestas pedagógicas en la formación de psicólogos hoy.

2-La evaluación de los aprendizajes, entre el síntoma y la creación: cómo hacer consistir prácticas innovadoras que incluyan un modo de evaluación coherente con el desarrollo de las nuevas estrategias. En este desafío distinguimos una transición que al momento nos es una referencia sobre el grado de capacitación alcanzada en el posicionamiento clínico situado: de la evaluación de saberes teóricos, al ensayo de hipótesis clínicas, a la narrativa de experiencias implicadas.

3- Las prácticas de escritura como procedimiento estratégico para una capacitación clínica cuyos rasgos característicos responden a un saber-hacer. Escritura y Sujeto del aprendizaje demuestran una correspondencia necesaria de ser comprendida e instrumentalizada en el ba-



gaje de la propuesta pedagógica. Si por clínica entendemos fundamentalmente “prácticas de intervención” que requieren de un posicionamiento capaz de habilitar el registro situacional, las experimentaciones con la escritura permiten la capacidad de conmover el pensamiento y construir con otros, nuevos emergentes.

**PALABRAS CLAVE:** Escritura – Práctica – Clínica – Co-pensamiento

## 1. INTRODUCCIÓN

La siguiente presentación intenta describir y analizar una experiencia pedagógica innovadora en el marco de una materia clínica de la Licenciatura en Psicología. Psicoterapia II está ubicada en el Área curricular de Formación Profesional *Intervenciones en Psicología*. El objetivo general de la asignatura es capacitar a los estudiantes en la coordinación de dispositivos grupales, multiactorales y/o vinculares con la idea rectora de “aprender clínica haciendo clínica” (Bonano, Programa General de Psicoterapia II (Licenciatura en Psicología. UNLP), 2017).

El problema que nos interesa transmitir en este trabajo se circunscribe a una incongruencia en el desarrollo de la experiencia de capacitación que ha suscitado alteraciones en las estrategias pedagógicas del proceso. Esta incongruencia respondía a un desacople entre una propuesta de carácter estratégicamente situacional y unas prácticas de escritura que desde una matriz de reproducción de saberes teóricos y de corte acumulativo, no demostraban vinculación con la propuesta. La evaluación es el ejemplo paradigmático de ello.

Con este problema como encuadre de análisis, trabajaremos sobre tres dimensiones:

1-Las propuestas pedagógicas en la formación de psicólogos hoy.

2-La evaluación de los aprendizajes, entre el síntoma y la creación: cómo hacer consistir prácticas innovadoras que incluyan un modo de evaluación coherente con el desarrollo de las nuevas estrategias. En este desafío distinguimos una transición que al momento nos es una referencia sobre el grado de capacitación alcanzada en el posicionamiento clínico situado: de la evaluación de saberes teóricos, al ensayo de hipótesis clínicas, a la narrativa de experiencias implicadas.

3- Las prácticas de escritura como procedimiento estratégico para una capacitación clínica cuyos rasgos característicos responden a un saber-hacer. Escritura y Sujeto del aprendizaje demuestran una correspondencia necesaria de ser comprendida e instrumentalizada en el bagaje de la propuesta pedagógica. Si por clínica entendemos fundamentalmente “prácticas de intervención” que requieren de un posicionamiento capaz de habilitar el registro situacional,

las experimentaciones con la escritura permiten la capacidad de conmover el pensamiento y construir con otros, nuevos emergentes.

## 2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

La propuesta pedagógica de la materia Psicoterapia II se presenta como la invitación a la experiencia de “aprender clínica, haciéndola”. Con este enfoque tiene como propósito central un ejercicio de reflexión y construcción de conocimiento sobre las dinámicas y vicisitudes de lo grupal a partir de los emergentes producidos en el agrupamiento de clase. El dispositivo planteado se nutre de los aportes de dos referentes argentinos en la materia: Enrique Pichón Rivière (elementos vinculados a los grupos operativos) (Pichon-Riviere, 2011) y Fernando Ulloa (propuesta de capacitación nominada “Comunidad Clínica”) (Ulloa, 2012). Los fundamentos clásicos del trabajo con grupos dialogan a su vez con una raigambre teórica y filosófica que interroga la matriz moderna de pensamiento y acción, fundamentalmente representada por referentes como Michel Foucault, Gilles Deleuze, Félix Guattari y actualmente con Suely Rolnik, Maurizio Lazzarato, Paolo Virno, Franco Berardi, entre otros.

Estos autores, lejos de desempeñarse como una clave identitaria, refuerzan la lógica de interrogación y descentramiento de lógicas univocas que pueden advertirse fácilmente en el ámbito de las disciplinas modernas. Un problema convoca al pensamiento: qué prácticas de enseñanza son solidarias de una formación del psicólogo consistente con un perfil profesional orientado a la intervención en ámbitos multiactorales. Las nuevas legislaciones sociales y entre ellas principalmente la Ley de Salud Mental, se comportan como un empuje a la redefinición de prácticas anacrónicas, y esa responsabilidad pública involucra la interpelación de las prácticas de enseñanza en el campo de la formación universitaria.

Retomando nuestro ámbito de intervención específico, sintetizaremos algunos de los elementos que caracterizan el dispositivo de la asignatura:

La materia ofrece una diversidad de espacios y procedimientos que en conjunto forman la propuesta integral de la materia. Estos contemplan una Asamblea Clínica (a cargo del Prof. Adjunto y equipo de colaboradores); un espacio de Trabajos Prácticos, con modalidad de taller experiencial; una Jornada Lúdica (con técnicas de juego y psicodrama, en talleres simultáneos con plenario de cierre).

Durante los espacios de trabajos prácticos se trabaja con diversas prácticas de escritura, que fueron siendo modificadas en el transcurso de la experiencia, conforme se iban cayendo algunos sentidos y apareciendo otros nuevos, que nos hacían ver ciertos modos de escribir como más coherentes con la propuesta pedagógica presentada por la cátedra. Es sobre estas



alteraciones en las prácticas de escritura donde intentaremos poner el foco para pensarnos reflexivamente.

En este sentido, tomamos la preocupación de Mireille Cifali cuando se pregunta si entre la tentación positivista y prescriptiva, y la tentación de lo intransmisible y lo inefable, queda espacio para una inteligibilidad de la actividad docente (Cifali, 2005), encontrándonos con un problema que se plantea tanto en la docencia como en la clínica, en tanto experiencias singulares, abiertas, con decisiones en la inmediatez, al decir de Jackson. Si bien podemos sentirnos más alejados de la primera tentación (al menos cuando hablamos en abstracto, sabemos que en el aula suelen aparecer algunas contradicciones que nos atraviesan), podemos preguntarnos si la dificultad al escribir y volver transmisibles nuestras experiencias (tanto en el ámbito docente como en el de la clínica) no nos hablan de estar cayendo en la segunda tentación, lo que sería un obstáculo a la manera de producir saberes y ponerlos a dialogar.

De tal modo que fomentar la escritura y la socialización de lo escrito, la intervención por otros pares del propio texto producido individualmente a la luz de la experiencia, comenzaron a ser preocupaciones que fueron confluyendo al producirse el encuentro con la narrativa de experiencias como modo de producir saberes acerca de la propia experiencia por el cuerpo de docentes. Nos encontramos entonces con una modalidad de narrativa, anclada en múltiples modos de *decir* la experiencia, y en el trabajo colaborativo de texto intervenido por otros pares, que permitía echar luz no sólo sobre saberes docentes, sino que permitía producir saberes sobre las propias experiencias que antes podríamos haber considerados inefables. En última instancia, re-pensar la relación entre prácticas de escritura (generalmente en la Universidad conminadas solamente a la toma individual de apuntes de la palabra del docente, o en la escritura de un examen con fines de acreditación de materias) y el tipo de profesional que se quiere formar.

No basta con sostener un tipo de modalidad de enseñanza en el aula, si no es coherente con el tipo de prácticas de lectura (al respecto, la materia promueve un programa hipertextual, según el cual son los problemas de la práctica los que guían la lectura y no un ordenamiento curricular previo) y escritura que les alumnos efectivamente realizan. Esta es una de las cuestiones que produjo que se dieran estas innovaciones. Nos centraremos en tres modos de escritura diferente en nuestro dispositivo:

- **Crónicas/Registro:** en cada clase se consignan dos estudiantes de modo rotativo para la confección de un registro. La función de la crónica es clásica en la coordinación de grupos y suele funcionar como una suerte de “memoria grupal” que permite la historización de los sucesos del grupo; un entrenamiento para los estudiantes sobre la lectura y registro de los acontecimientos de la clase y al mismo tiempo la producción de un texto comunicable que se vuelve material de análisis para el ensayo de hipótesis conceptuales y dinámicas.

Las crónicas, además, son uno de los insumos fundamentales a la hora de realizar los ensayos (grupales e individuales), de modo de trabajar con las miradas y posicionamientos de otros para producir un recorte singular de la experiencia. A lo largo de los trabajos prácticos, y en consonancia con el dispositivo integral, se puede observar cómo las crónicas pasan de ser un registro literal de lo dicho, a un registro singular donde ponen en práctica lecturas clínicas precisas y fundadas.

Es por ello que, con el avance de la experiencia, hemos pasado de nominarlas como “crónicas” a “narraciones”, o “relatos” de la clase, ya que se subraya la posición del narrador muchas veces interviniendo en la puntuación y en la narración del acontecer del grupo.

Una variación de este registro: la crónica co-pensada (con la misma función que lo relatado, esta variación habilita un ejercicio de diálogo escrito que anticipa la modalidad de evaluación y obliga a la interpelación y construcción entre pares).

- **Ensayos Co-pensados:** Los parciales con los que les estudiantes acreditan la materia consisten en dos trabajos escritos, el primero de ellos grupal; el segundo, un ensayo individual. Para ellos se consigna la construcción de hipótesis clínicas respecto a las experiencias en los encuentros de trabajos prácticos. El trabajo grupal, es co-pensado con el equipo de coordinación: a ello nos referimos técnicamente a su lectura y comentario; los cuales varían entre correcciones conceptuales, marcaciones de líneas que podrían ser exploradas en futuras ocasiones, reflexiones sobre otras líneas de pensamiento, asociaciones con otros materiales que a les estudiantes les pudieran resultar de lectura interesante, exclamaciones sobre la potencia de las hipótesis formuladas o sus modos de dar cuenta de ellas que nos sorprenden. A partir de ellos el texto escrito clásicamente queda intercalado de colores, signos de exclamación, de interrogación, expresiones efusivas, y entre ellas, y si las hubiere, correcciones de conceptos que no fueran adecuadamente utilizados, o lógicas de pensamiento que resultarían confusas. El diálogo escrito resultante confunde en primer lugar. Rápidamente les alumnos suelen decodificar cada comentario como una corrección, y es por ello que la producción escrita de los comentarios requirió de un segundo momento, en presencia, para clarificar no sólo preconceptos acerca de modalidades inerciales de producción de escritos y correcciones universitarias, sino también para elucidar las múltiples líneas presentes en cada uno de los escritos y un modo de dialogar y co-pensar con ellos sus propias líneas de trabajo. Su modalidad escrita no es otra que la modalidad que comporta el trabajo en equipos de coordinación. Es a través de este procedimiento privilegiado donde los estudiantes hacen asequible el funcionamiento múltiple del co-pensador/a en un equipo de coordinación en espacios grupales.
- Para el segundo ensayo individual, al final de la cursada, se consigna que elijan cada cual a una compañera que oficiará de “co-pensador/a” de su escrito. Este modo de evaluación pedagógica no toma como referencia de aprendizaje la reproducción



de citas bibliográficas textuales, ni la articulación a modo de viñeta y teoría; sino la instrumentación mínima de ciertas herramientas clínicas que, si bien no excluyen el conocimiento de saberes específicos, no se agota en ellos, y remite más a un saber hacer. No es sólo evaluación de conocimientos, sino de apropiación de herramientas de trabajo, instrumentación de un modo de pensar – hacer.

**Bitácora de cursada:** Cada alumne lleva un cuaderno que utiliza en los últimos diez minutos de cada clase. Durante estos minutos, que transcurren en silencio, les docentes buscan en el programa la bibliografía más pertinente para consignar para la siguiente clase, según los emergentes que acaban de acontecer. Mientras tanto, les alumnes escriben en sus cuadernos: con qué afectos transitaron la clase, qué registros de “clima de clase” pudieron percibir, cuáles escenas pueden recortar de lo sucedido, y finalmente los nombres de los conceptos con los que relacionarían algunas de las cosas anotadas previamente. Esto permite a cada alumne al finalizar la cursada, poder tener un archivo para poder historizar el recorrido de su propia experiencia en los trabajos prácticos. Esta bitácora no se entrega al docente, sino que constituye un insumo personal del que les alumnes se valen para realizar el ensayo co-pensado final de la cursada. Los efectos que pudiera tener esta práctica, entonces, para el aprendizaje, podemos encontrarlos a veces en las citas de los ensayos, cuando los alumnos hacen referencia a ellos explícitamente.

A continuación, realizaremos un breve repaso de las modificaciones que han sufrido estos modos de escribir, y de los sentidos en los que dichas modificaciones se han basado:

En cuanto al primero de los ejes, es de destacar el interés por brindar a les estudiantes una verdadera práctica clínica. Hay al menos dos razones, una teórica y otra institucional, que nos han permitido sostener la idea de “enseñar clínica haciéndola” (como contrapartida de la frase que aparece en el programa de la materia, centrada en el aprendizaje). Por un lado, ciertas cuestiones institucionales, ligadas a la pobreza de recursos y a la inexistencia de prácticas pre profesionales supervisadas en la materia en cuestión (a pesar de que el reglamento de enseñanza y promoción explícitamente las prevé) hacen tomar el viraje hacia pensar “la propia práctica” como la escena clínica a trabajar (aquí podrían surgir de paso, algunas preguntas: ¿se trata de un simulacro? ¿de una experimentación? ¿de un juego?); por otra parte, sostenemos de manera conceptual la necesidad de formar a nuestros alumnos no como “expertes” que intervienen *sobre* otros, sino como sujetos implicados en el campo de intervención. “Experiencia y subjetividad son inseparables y suponen, entre otras cosas, la irrupción constante de nuevos modos de mirar y de situarse en el mundo desde la diferencia, desde la singularidad” (Contreras, La experiencia y la investigación educativa, 2010, pág. 25). De allí que en el

dispositivo comienzan a volverse borrosos los límites entre el “clínico” y el “clinado”, cuando se participa de una experiencia grupal.

Esta propuesta ha sido sostenida a lo largo de los años como propuesta de cátedra. Ahora bien, mientras se sostenían explícitamente algunos de sus principios, al mismo tiempo, se reproducían sin demasiada reflexión, prácticas propias de un dispositivo pedagógico que no mostraban coherencia con la misma.

Esto nos lleva a pensar directamente en el segundo de los tres ejes presentados. En efecto, la primera contradicción en volvérsenos insostenible la encontramos (cuándo no) en los modos de evaluar los aprendizajes. Tomábamos entonces parciales con preguntas teóricas, en las cuales no sólo estaban implícitos otros supuestos, como la acumulación de saberes a ser reproducidos; sino también, las que generaban un efecto de sinsentido de la práctica en nuestros alumnos.

Luego cambiamos la forma de evaluar, pasamos del parcial al “ensayo” (nombre ambiguo ex profeso, ya que no remite al género de escritura, sino al hecho de “ensayar” hipótesis clínicas). Habíamos dado un gran paso: dejábamos de preguntar conceptos, empezábamos a preguntar “¿qué había pasado en la experiencia?” Aún así, tuvimos necesidad de hacer algunos ajustes, y la siguiente modificación fue el modo de corrección, al que, apoyándonos en un concepto de Fernando Ulloa, llamamos “co-pensamiento”. Ya no se trataba de *corregir* la pertinencia de un concepto o lo “bien” o “mal” usado que estaba; sino que se trataba de intentar seguir la narración de los ensayos para comentarla, interrogarla, agregarle nuestras sensaciones, asociaciones que surgen al leer.

No tardamos demasiado en darnos cuenta de que ésta es la operación sobre el texto que nos parecía más propiamente clínica, por lo que era evidente que no podíamos privatizarla para nosotros los docentes. De donde nace que el primer ensayo grupal es co-pensado por los docentes, mientras que el segundo ensayo individual, es co-pensado por una compañera a elección del/la autor/a. Esto nos metió por primera vez en la posibilidad de leer diálogos clínicos con diferentes lecturas sobre la misma escena por parte de compañeres.

Este camino nos redujo notablemente la primera insatisfacción, ya no hay un abismo entre nuestra propuesta pedagógica y el modo de hacer los exámenes; aún así, ello no implicó que no nos sigan quedando cuestiones abiertas. En principio nombraríamos rápidamente dos: a) la dificultad para poner las notas, en cuanto nos sentíamos más cómodos con modelos estructurados para la “verificación de saberes teóricos”; y b) cada vez más, se nos está desdibujando la idea de “recortar” una escena y pensar las hipótesis con una mirada “desde afuera”, al empezar a leer narraciones de experiencias de sujetos implicados en un proceso formativo, lo cual todavía nos es difícil de pensar desde el punto de vista de lo que hemos llamado varias veces “evaluar”.



En relación con el tercer eje planteado más arriba, el haber atravesado estas cuestiones, en relación al problema de la evaluación, nos empezó a visibilizar cada vez más, las otras prácticas de escritura y la necesidad de promover unas que no sólo estén en mayor consonancia con la propuesta pedagógica, sino que al mismo tiempo, puedan ser más comunicables y puedan visibilizar saberes de nuestros alumnos, saberes inacabados, en plenos ires y venires, saberes situados en relación a una posición y a una experiencia concreta, pero saberes que nos interesaba visibilizar y con los que pretendíamos dialogar.

Lo que hemos dado en llamar la bitácora de cursada fue la última innovación realizada por el momento vinculada a la escritura en el espacio de trabajos prácticos. Es una práctica que apunta mucho más a la posibilidad de ir registrando el propio modo de vivir e interpretar la experiencia, ligada al registro de los propios afectos y del clima de clase. Con esta innovación hemos logrado no pocas veces que algunos de nuestros alumnos tengan un lugar donde realizar una inscripción de la experiencia. Ex profeso, esta bitácora no se “entrega” ni se “corrige”; simplemente se pide que la repasen antes de realizar los ensayos para acreditar la cursada.

Esto nos trae un problema aún no resuelto. Podemos notar los efectos de estas intervenciones en algunos casos solamente, cuando los alumnos hacen referencia explícita a lo que encontraron en la bitácora, cuando no la citan abiertamente (y los resultados son sorprendentes en cuanto a registros de sucesos en el aula, o climas afectivos, que escaparon por completo a nuestra percepción docente), pero estos casos sólo son una minoría y nos es difícil evaluar el impacto de la herramienta para la gran mayoría de los alumnos que tenemos a cargo.

### **3. CONCLUSIONES**

En conclusión, hemos intentado abordar muy brevemente, el camino realizado durante años en la materia Psicoterapia 2 vinculado con adaptar unas prácticas de escritura realizadas por nuestros alumnos que estaban desacopladas al resto de las prácticas que acontecían en el aula.

Del examen, al ensayo co-pensado hemos avanzado en cuanto a poner en primer lugar la experiencia para el aprendizaje; los cambios producidos en la crónica (volviéndola una narración, y finalmente un relato co-pensado) nos permitieron subrayar la multiplicidad dentro de la propia escena áulica compartida, y el diálogo clínico entre nuestros alumnos. Finalmente la Bitácora de cursada nos permitió lograr que los alumnos puedan escribir sobre su propia experiencia de un modo más reflexivo, ubicándoles en el lugar de registrar sus propias afectaciones, lo que es fundamental para el trabajo clínico. No pocas veces nuestras expectativas anhelan que esos primeros diarios sean el antecedente de los apuntes que van a tomar para sí en la práctica clínica grupal o institucional.

Quedan pendientes algunos problemas que persisten en nuestra práctica y que puntuamos anteriormente. Pero, fundamentalmente, queda abierto el debate reflexivo acerca de en qué medida este tipo de alteraciones pueden servir de “puente” entre una “toma de apuntes” de un alumno universitario y los primeros pasos de una escritura personal-reflexiva o escritura profesional (Contreras, 2008) que permita desarrollar un modo de escritura de la experiencia clínica.

## Bibliografía

Bonano, O. (2017). Programa General de Psicoterapia II (Licenciatura en Psicología. UNLP). La Plata.

Bonano, O., Bozzolo, R., & L'Hoste, M. (2008). *Políticas de subjetivación en grupos e instituciones*. Buenos Aires: Biblos.

Catani, J. P., & Glaz, M. (2010). Potencia y profanación. Elementos para una ética de capacitación clínica. Material de Cátedra Psicoterapia II. Facultad de Psicología. UNLP.

Cifali, M. (2005). Enfoque clínico, formación y escritura. En L. Paquay, & M. Altet, *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México: FCE.

Contreras, J. (2008). Experiencia, escritura y deliberación: explorando caminos de libertad en la formación didáctica del profesorado. (págs. 13-48). Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

Contreras, J. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En J. Contreras, & N. Pérez de Lara, *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.

Glaz, M., Moratti Serrichio, M. F., & Urbieto, V. (2012). Sonoridades con cuerpo. Material de cátedra Psicoterapia II. Facultad de Psicología. UNLP.

Moratti Serrichio, M. F. (2013). Procedimientos inmunitarios. Clínica y Filosofía. La Plata: Material de Cátedra Psicoterapia II. Facultad de Psicología. UNLP.

Pichon-Riviere, E. (2011). *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social (1)*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Ulloa, F. (2012). *Novela clínica psicoanalítica. Historial de una práctica*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.



# Proceso de construcción de dispositivo de alfabetización dialógica para desarrollo de argumentación académica: una perspectiva vigotskyana

**Colombo, María Elena<sup>1</sup>**

**Gutiérrez Vargas, Andrea<sup>2</sup>**

**Lombardo, Enrico<sup>3</sup>**

1 Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Argentina. [maelecolombo@gmail.com](mailto:maelecolombo@gmail.com)

2 Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Argentina. [andru.gutierrez.vargas@gmail.com](mailto:andru.gutierrez.vargas@gmail.com)

3 Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Argentina. [enricolombardo87@gmail.com](mailto:enricolombardo87@gmail.com)

## RESUMEN

Se presenta el proceso de construcción de un dispositivo innovador de alfabetización dialógica para la promoción de habilidades de escritura argumentativa académica y actitud epistémica en estudiantes de Psicología desde una perspectiva vigotskyana. Este trabajo corresponde a un Proyecto UBACyT 2018-2020 que culmina veinte años de desarrollo con el objetivo general de transformar las prácticas de enseñar y aprender en los sistemas áulicos de la asignatura Psicología del Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires. Este dispositivo es innovador porque busca el descentramiento de los modos tradicionales de actividad áulica enfocados en la reproducción memorística de los textos, y funciona como Zona de Desarrollo Próximo donde el docente es moderador de la actividad dialógica, los textos son instrumentos para la actividad y no un fin en sí mismo. Además, el modo en que fue diseñado y continúa siendo repensado responde a una metodología de trabajo horizontal y colectiva denominada Laboratorio de Cambios. De esta manera, la transformación no es solamente áulica, sino que trasciende este ámbito y genera un aprendizaje cultural colaborativo y en expansión en el ámbito de educación superior. En este trabajo se presenta un resumen del proceso de diseño, implementación, revisión y ajuste del diseño y sucesiva nueva implementación del dispositivo. En otra presentación en este evento que nos convoca, se profundizará sobre el dispositivo implementado en el segundo cuatrimestre de 2019. La evaluación del dispositivo se realiza a partir del análisis de las producciones que se soliciten a los estudiantes, que permite correlacionar su desempeño en materia de las variables definidas. Un análisis de la situación actual permitiría sostener la hipótesis del proyecto marco, que anticipa la diferencia en la calidad de

las producciones textuales de los estudiantes según su participación o no en el dispositivo, y mostraría un efecto de inclusión universitaria en el Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires en términos de desarrollo general de habilidades básicas de textualización. De este modo, se espera contribuir al debate actual acerca del problema del diseño, la implementación y la evaluación de estrategias para la promoción de alfabetización académica.

**PALABRAS CLAVE:** Dispositivo pedagógico didáctico ZDP – Habilidades de argumentación académica escrita – Actitud epistémica del conocimiento disciplinar

## 1. INTRODUCCIÓN: TRAYECTORIA DEL EQUIPO DE INVESTIGACION

Desde hace veinte años<sup>23</sup> nuestro equipo de trabajo venimos trabajando en proyectos UBACyT en forma continua en la dirección de propiciar nuevas prácticas pedagógico-didácticas que se descentren de una perspectiva enciclopedística o tradicional en la construcción de los saberes y prácticas con los estudiantes. En este tiempo, fuimos desarrollando nuevas prácticas para la promoción de habilidades cognitivas y metacognitivas en relación con textos propios del ámbito universitario, para el desarrollo de una lectura crítica, pensamiento crítico y habilidades de discurso argumentativo y textualización; incluso hemos diseñado e implementado dispositivos que resultaron en experiencias institucionales de escritura y discurso. En los últimos años hemos venido perfeccionando un dispositivo áulico de alfabetización dialógica para el desarrollo de habilidades de escritura argumentativa académica y de actitud epistémica en estudiantes de Psicología del Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires (CBC-UBA).

El trabajo que realizamos está fundamentado en la perspectiva histórico-cultural de Vigostky (1991, 1995) y en la línea de la Teoría de Actividad de I. Engeström (1987, 1992, 1994,

---

23.–Alcover, Curone, Martínez Frontera, Pabago, y Colombo, 2004, 2009; Bender, Bigio, Bur, Colombo, Curone, Defago, Machado, Martínez Frontera, Mayol, Pabago, Pesino, Stasiejko y Sulle, 2005; Cirami, y Colombo, 2016; Colombo 2004, 2009, 2010; Colombo y Mayol 2006, 2007; Colombo, Curone, Mayol, Alcover, Martínez Frontera, Pabago, Lombardo, Gestal, y Cirami, 2016; Colombo, Curone, Martínez Frontera, Pabago, Alcover, Mayol, Cirami, Lombardo, y Gestal, 2018; Colombo, Sulle, y Curone, 2008; Colombo, Alcover, Martínez Frontera, Pabago, Curone, y Mayol, 2010; Colombo, Bender, Bur, Sulle, Curone, Pabago, Defago, Stasiejko, Mayol, 2004; Colombo, Bur, y Stasiejko, 2006; Colombo, Bur, Sulle, Curone, Bender, y Pabago, 2004; Colombo, Curone, y Pabago, 2009; Colombo, Curone, Asti Vera, Pabago, Mayol, Martínez Frontera, Alcover, Lombardo, Gestal, y Gareca, 2011; Colombo, Curone, Mayol, Martínez Frontera, Pabago, Alcover, y Machado, 2010; Colombo, Curone, Mayol, Pabago, Alcover, Gestal, Lombardo, Rivera, Repetto, y Gutiérrez Vargas, 2019; Colombo, Curone, Mayol, Pabago, Sulle, Martínez Frontera, Alcover, Machado y Domínguez, 2009; Colombo, Sulle, Pabago, Machado y Curone, 2007; Colombo, Sulle, Pabago y Machado, 2007; Colombo y Martínez Frontera, 2012; Colombo, Curone, Pabago, Stasiejko, Sulle, 2007; Colombo, Curone, Pabago, y Sulle, 2008; Curone, Alcover, Martínez Frontera, Gestal, Lombardo y Colombo, 2014; Curone, Alcover, Pabago, Martínez Frontera, Mayol y Colombo, 2011; Curone, Mayol, Alcover, Martínez Frontera, Pabago, Lombardo, Gestal, Cirami, y Colombo, 2017; Gareca y Colombo, 2013; Gareca, Gestal, Lombardo, Curone y Colombo, 2012; Gestal, Lombardo, Rivera, Colombo, 2018; Lombardo y Colombo, 2014; Lombardo y Colombo, 2015; Mayol, Martínez Frontera, Alcover, Curone, Pabago y Colombo, 2009; Sulle y Colombo, 2005.

2001a, 2001b, 2007, 2008, 2011, 2012). El primero considera que los buenos aprendizajes se producen en la interacción con otro humano que guía y sostiene el posible desarrollo de las competencias del sujeto, entendiendo que lo que ahora comprendo “a través” del otro luego podré hacerlo de forma autónoma. En ese espacio o zona de desarrollo próximo (ZDP) la interacción está mediada por instrumentos culturales como libros, tablas, sistemas simbólicos y otros que posibilitan la interacción mediada por ellos para propiciar una actividad psicológica autónoma, consciente y voluntaria. Un instrumento poderoso es la lecto-escritura al que nos referiremos más adelante. La perspectiva de la Teoría de la Actividad, que continua la línea vigotskyana, entiende esa interacción mediada como un sistema de actividad en el cual se distribuye la actividad en su aspecto productivo -orientado al objeto de la actividad- que es la construcción del conocimiento, y en su aspecto comunicativo -orientado a las personas-, destacando la función de los docentes que favorecen el desarrollo de una ZDP y la organización conjunta que adoptan las actuaciones entre todos los componentes del sistema. Estos componentes son los estudiantes, los docentes, la comunidad educativa en la que están insertos, los instrumentos mediadores como textos, videos y otros y las reglas o división del trabajo que regula sus interacciones. Conceptualizamos el trabajo áulico como un sistema de actividad en el cual, a partir del análisis, la discusión y la reflexión pueden reestructurarse las prácticas de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de habilidades de pensamiento más poderosas necesarias en la académica y la ciencia, como es el pensamiento crítico, argumentativo, epistémico. Así lo ha planteado la perspectiva de investigación australiana ya hace tiempo y que retoma Carlino (2002); la alfabetización académica debe ser un compromiso de las instituciones académicas y no sólo un trabajo solitario de algunos docentes y profesores.

Consideramos que los sistemas que entendemos como “tradicionales o enciclopedistas” no promueven de manera autónoma, voluntaria y consciente la participación ni reflexión recursiva sobre el objeto de la actividad; lo hemos comprobado por medio de nuestras investigaciones. Más bien se centran en el trabajo sobre los textos, pero no lo hacen sobre el objeto de la actividad que es la promoción de un pensamiento “superior” (Dewey, 1989). El estudio de los sistemas tradicionales nos permitió identificar las contradicciones que son históricas, centradas en la autoridad de los textos y en la autoridad o el lugar simbólico que reproduce inconscientemente, a veces, el propio docente como lugar del saber. También visibilizó la modalidad predominante de comunicación, básicamente expositiva y radial que enfatiza lo señalado anteriormente. Una consecuencia de esta modalidad de comunicación es que frente a un profesor que sólo expone, se construye un estudiante que únicamente espera obtener el conocimiento ya dado. Asimismo, presupone que es el estudiante el que tiene que ocuparse de cómo aprender o bien las modalidades propias del estudio universitario no se enseñan; el estudiante “naturalmente” las genera. Consideramos que esto no es así, entendemos que las mismas deben ser enseñadas porque

los requerimientos de los nuevos contextos exigen formas nuevas de aprendizaje que no se enseñan ni se instrumentan en niveles educativos previos. A partir de la comprensión de los obstáculos que fuimos identificando, nos planteamos el siguiente interrogante: ¿Cómo revertir la dinámica de los sistemas de actividad tradicionales?

La investigación australiana y el trabajo de Carlino (2002), vino en nuestro auxilio para favorecer el desarrollo de una alfabetización académica. De acuerdo con estas investigaciones se planteaban dos formas de trabajar, la primera recurre a actividades externas a las asignaturas y la segunda incluye en el propio curriculum de cada una de las materias intervenciones específicas. En el primer caso, los estudiantes tienen a su disposición una o más ofertas de cursos, talleres o tutores de escritura por fuera de las materias obligatorias (Ej.: un “taller de escritura” a cargo de especialistas en el proceso de elaborar textos científicos). Algunas de las desventajas que presentan este tipo de programas es la dificultad de los estudiantes para incluir dentro de la agenda de sus actividades, talleres o materias “no obligatorias” al tiempo que tales actividades chocan con los limitados recursos humanos, económicos y edilicios que poseen las universidades de nuestro país, lo que imposibilita que puedan llevarse a cabo en las condiciones de masividad que caracteriza a la universidad pública. También cabe señalar que estas propuestas ofrecen prácticas descontextualizadas de sus contenidos específicos. El segundo tipo de propuestas corresponde a prácticas de alfabetización académica diseñadas al interior de las asignaturas. En este caso, son los mismos docentes que están a cargo de los cursos quienes, con el debido asesoramiento y monitoreo de las actividades propuestas, incluyen en los programas de las materias, actividades formativas de lectura, escritura y estudio. Una de las ventajas que presenta este modelo es que se multiplican los recursos (humanos, económicos y materiales) al intervenir ya no sólo sobre los estudiantes, sino sobre los docentes quienes son los encargados de organizar actividades orientadas a la alfabetización académica teniendo en cuenta las singularidades que presentan los contenidos de cada disciplina.

## **2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA DE DISEÑO COLABORATIVO DEL DISPOSITIVO**

Tomamos la dirección de esta segunda forma de trabajo, reorganizando la actividad pedagógica al interior de la asignatura, que en nuestro caso es Psicología, CBC-UBA. Esta modalidad de trabajo permitió sostener la concepción vigotskyana de ZDP, dado que el desarrollo de habilidades no se realiza en el vacío, descontextualizadas, sino en la interacción con otros humanos en tanto son funciones psicológicas superiores avanzadas. También permitió considerar que el desarrollo al que nos referimos al estar anclado en contextos específicos debe construirse específicamente al interior de cada una de las asignaturas.

En el proceso de construcción del nuevo dispositivo nos fueron surgiendo varios interro-



gantes, en el comienzo fue éste: ¿Cómo trabajaríamos la reorganización de la dinámica de los sistemas de actividad áulicos para el desarrollo de habilidades de pensamiento superior, metacognitivo, epistémico? Como señalamos en el párrafo anterior seguimos el pensamiento vigotskyano, considerando que no hay actividad psicológica descontextualizada. Las teorías que así lo entienden crean dualismos entre cognición y contexto; se tiende a pensar lo cognitivo como aquello que sucede en el interior de cada individuo a la manera de procesos mentales privados y los procesos culturales, sociales e históricos se suelen entender exteriormente y entre individuos que se relacionan, comunican y colaboran entre sí (Salomon, 2001). Estas teorías habilitan para promover prácticas en el ámbito educativo en tanto “recetas estándares” para cualquier ámbito. Descontextualizar produce la pérdida de los sentidos y significados de los trabajos que nos proponemos hacer. Así comprendimos que había que comprometer a todos los integrantes de los sistemas áulicos, había que integrarlos; por ello comenzamos a trabajar con todos los docentes, que son los actores fundamentales, para reorganizar la dinámica de los sistemas de actividad.

El objetivo que nos planteábamos era transformar las prácticas de manera conjunta, investigadores y docentes, dentro de la asignatura. En este momento se nos generó un nuevo interrogante ¿Cómo íbamos a trabajar con los docentes para producir la transformación que buscábamos? Para responder a este interrogante recurrimos a la metodología que propone Engeström (1987, 1992, 1994, 2001a, 2001b, 2007, 2008, 2011; Engeström y Sannino, 2012; Mayol, 2006): el Laboratorio de cambios. Trabajamos de manera conjunta en reuniones quincenales dentro de la asignatura comprometiéndolo a todos los actores de la misma y a los miembros de este equipo de investigación. En las reuniones planteamos como disparador la pregunta “¿Cómo generar las condiciones para que los estudiantes puedan tomar activamente una posición lo más crítica posible acerca del problema del que trata la clase o el texto, pudiendo argumentar desde algún lugar académicamente “aceptable”? (Colombo, Curone, Martínez Frontera, Pabago, Alcover, Mayol, Cirami, Lombardo y Gestal, 2018, p.72). El debate giró en torno a las concepciones de los docentes acerca de la función de la lectura y la escritura académica en el aula, las actividades que proponían los docentes, las formas de evaluación y el rol del docente.

En el transcurso de las reuniones fuimos consensuando cómo debíamos trabajar, cuál era el rol del docente en este nuevo dispositivo; así fue surgiendo el concepto de docente moderador de los polílogos en el aula, también fue tomando cuerpo la propuesta de Engeström de comprender que los textos deben ser entendidos como instrumentos para pensar a partir de ellos dentro del sistema de actividad; finalmente surgió la inquietud por comenzar a proponer nuevas formas de trabajo en el aula.

La idea vygotskiana de ZDP llevó a considerar que las propuestas de trabajo para los estudiantes deberían ser rediseñadas respetando un orden de complejidad creciente conside-

rando que la población ingresante al CBC-UBA tiene una edad entre 18 y 20 años, y en su gran mayoría provienen directamente de la escuela secundaria y no tienen ninguna experiencia de estudio universitario en su mayoría. Durante las sesiones del Laboratorio emergieron innovaciones en la forma específica de trabajo que incluyen la composición escrita grupal en la estructura de la actividad áulica, esta escritura la entendimos como un recurso fundamental del actual proyecto; la misma es un poderoso instrumento al servicio de nuevas formas de pensamiento permitiendo, por su intermedio, construir y reconstruir el conocimiento. Por este motivo la escritura es una herramienta epistémica de acceso reflexivo y crítico al conocimiento disciplinar. El desafío que nos planteábamos al querer introducir este instrumento en el particular contexto en el que se ubica el dispositivo pedagógico-didáctico era: ¿Cómo lograr que su instrumentación no se transforme en un fin en sí mismo?, es decir, ¿Cómo utilizarla al servicio de un aprender y enseñar reflexivo y metacognitivo? Nuevamente, el problema surge de la dificultad en descentralizar el rol del docente del “oficio de enseñante”, dado que para que la escritura se introduzca con éxito el docente debe asumir el rol de moderador, tutor y guía del proceso de enseñar y aprender, promoviendo la articulación de experiencias discursivas orales y escritas. Al mismo tiempo debe propiciar que los estudiantes se involucren en el trabajo de escritura, en forma grupal e individual, desde el comienzo de la cursada de la asignatura.

También fuimos concientizando que el trabajo docente no debía partir de temas o textos, sino que debía partir de problemas para cada clase. En la misma línea del trabajo de Engeström deberíamos sostener que para avanzar en el pensamiento crítico y reflexivo la pregunta debería ser el motor del trabajo áulico.

En tanto sostenemos que la alfabetización académica en la era de Internet debe aprovechar los recursos colaborativos que brindan las TIC, comenzamos a aprovechar mejor los recursos colaborativos que ofrece la plataforma Moodle del Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía de UBA para socializar de una manera más efectiva y horizontal la propuesta pedagógico-didáctica.

La construcción del dispositivo se fue realizando sobre la propia práctica. La recurrencia de problemas pedagógico-didácticos durante la implementación del dispositivo en los últimos cuatrimestres de la asignatura, expresada tanto en las sesiones de Laboratorio como en las reuniones de investigación, revelaba resistencias cada vez que se repensaba el dispositivo. Tras un esfuerzo colectivo de concientización de dichas resistencias al cambio, pudieron problematizarse algunas de ellas: ¿Es más relevante profundizar el contenido o pensar la estructura de la actividad en la que se presenta el contenido?; ¿Dichas actividades apuntan a la recordación o a la promoción de pensamiento crítico?; ¿El contenido debe “darse” completo o conviene identificar y jerarquizar un problema a resolver?; ¿Es el texto un fin o un medio para aprender?; ¿Están las actividades ordenadas en función del reconocimiento de la multivocidad o de



la univocidad en los textos?; ¿Qué tipo de demandas metacognitivas favorecen el despliegue de las habilidades argumentativas que se buscan promover?

Se continuó con la revisión de los cambios implementados, la reorganización de las innovaciones y nuevamente la superación de las contradicciones de la actividad. Entonces se visibilizó una dificultad en el núcleo de la propuesta: el desafío, una vez más, era pensar el modo en que la escritura no se transformara en un fin en sí misma, es decir, cómo instrumentar su uso al servicio de un aprender y enseñar reflexivo y metacognitivo. Esta cuestión salió a la luz al identificar la dificultad en descentralizar el rol del docente del “oficio de enseñante”, dado que para que la escritura se introduzca con éxito el docente debe asumir el rol de moderador, tutor y guía del proceso de enseñar y aprender, promoviendo la articulación de experiencias discursivas orales y escritas. Las contradicciones aparecieron, principalmente, en la insistencia de explicar los textos para favorecer la recordación de estos y la disminución de la conciencia en usar el texto para identificar problemas de la disciplina que plantea un autor; utilizar el texto como fin en sí mismo y no como instrumento al servicio de un pensamiento reflexivo y crítico. En este punto fue central el trabajo con los docentes para la concientización de su rol de moderadores; dicha tarea se realizó también con la metodología de Laboratorio de Cambios. En éste, los docentes fueron reestructurando el concepto de sus propias prácticas. Se evidenció que era necesario adoptar una actitud “vigilante” sobre la propia práctica, pues, si bien se producen innovaciones, esto no implica consolidaciones y las determinaciones históricas tradicionalistas resurgen fácilmente. Se diseñaron formas nuevas de trabajo que reorganizaban la actividad en el aula, utilizando los textos, videos, sitios web para promover procesos de comprensión de los contenidos curriculares. Se comenzó a probar primero con un sector del programa y finalmente se extendió al resto de este. Hubo varias reestructuraciones porque se evidenciaron dificultades que obligaron a superarlas. Las mismas fueron consideradas como “contradicciones entre lo nuevo y lo viejo” (Engeström, 2001a, 2001b, 2007, 2008, 2011), también fueron pensadas como obstáculo epistemológico (Bachelard, 1982) aplicado a la enseñanza, o bien obstáculo pedagógico.

A partir de estos problemas, desde el equipo de investigación se decidió reformular nuevamente la estructura de las actividades contemplando un problema como pregunta rectora que guíe el trabajo con los textos/instrumentos de la actividad, una demanda/tarea de elaboración grupal que implique escritura argumentativa académica y un momento de clase plenario destinado a confrontar las producciones, oficiando el docente como moderador de la puesta en común. De esta manera, en primer lugar, se reemplazaron las demandas cognitivas básicas como “identificar” y “describir” que bien podrían orientarse a una recuperación memorística del contenido de los textos, por una consigna que inste a los estudiantes a adoptar una actitud epistémica a partir del reconocimiento de los argumentos que sostienen la tesis del autor.

Asimismo, ubicar el contexto de escritura permite tener en cuenta el destinatario y el discurso formal requerido. Es el docente quien favorece los intercambios en clase, propicia la identificación de puntos en común y de discrepancia entre las producciones para fomentar un debate sobre el tema. Se vuelve central la confrontación entre distintas argumentaciones teóricas en fases recurrentes de oralidad y escritura.

Así, en el proceso de superación de las contradicciones históricas dentro de la práctica docente con el fin de transformar el sistema de actividad áulico fue confluyendo el trabajo conjunto del equipo docente y del equipo de investigación y se comenzó a construir el dispositivo pedagógico-didáctico que utilizara la lectura y escritura argumentativa académica colaborativa para el desarrollo de una actitud epistémica del conocimiento disciplinar.

### **3. CONCLUSIONES: ¿EN EXPANSIÓN?**

Una importante agenda de discusión sobre alfabetización académica se desarrolla en torno a quién, cómo y cuándo se ocupa –o se debería ocupar- de favorecer el acceso de los estudiantes de terciarios y universitarios al género académico específico de cada disciplina. El abordaje de los saberes discursivos como objeto de reflexión y de enseñanza promueve el dominio de modos de leer y escribir específicos de cada cultura disciplinar.

Las modificaciones que sufrió el dispositivo fueron generadas por el mismo colectivo docente a medida que su implementación fue deparando al equipo de enseñantes contradicciones con su propia actividad. A partir de un trabajo de concientización de las resistencias que evidenciaban la insistencia de los mismos problemas, se pudieron identificar obstáculos epistemológicos y pedagógicos que impedían orientar la propuesta hacia la promoción de habilidades de escritura argumentativa académica y una actitud epistémica del conocimiento disciplinar. Básicamente, el problema de la dinámica transmisiva de los textos no estaba vinculada al género argumentativo o explicativo de los mismos ni al tiempo destinado para enseñarlos, sino que lo estaba con la cristalización histórica del rol docente como “persona que da clase”, como quien da algo a alguien que no tiene (alumno), en vez de generar condiciones de producción en el sistema de actividad áulico; esto es a través de la presentación de problemas como disparadores para que el discurso aparezca como debate argumentado y no como reproducción de lo que se supone que espera el docente en la evaluación. Trabajar de este modo nos permitió a su vez la superar el obstáculo de creer que todo el texto debe ser abordado, o “dado”, pues el texto ya no es un fin en sí mismo sino un instrumento para resolver el problema disparador. De este modo, las nuevas actividades proponen basarse en los problemas planteados por los autores para propiciar la construcción de una explicación argumentativa por parte de los estudiantes.



De este modo se logró, en los cursos donde se implementó el dispositivo, la transversalización de la escritura argumentativa académica en la enseñanza de contenidos correspondientes a la asignatura Psicología del CBC-UBA. Esto es, como lo sostiene la investigación australiana, al interior de la asignatura. Esta expansión comenzó al interior de este equipo de trabajo y esperamos que trascienda el ámbito de esta materia pues consideramos necesaria la transversalización de dichas habilidades a lo largo de la trayectoria académica y del plan de estudios.

## BIBLIOGRAFÍA

Bachelard, G. (1982) *La formación del espíritu científico*. Madrid: Siglo XXI Editores S. A.

Carlino, P. (2002). Leer, escribir y aprender en la universidad: cómo lo hacen en Australia y por qué. En *Investigaciones en Psicología*, Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, vol. 7, núm. 2, 2002, pp. 43-61.

Colombo, M. E., Curone, G., Martinez Frontera, L., Pabago, G., Alcover, S., Mayol, J., Cirami, L., Lombardo, L. y Gestal, L. (2018) Dispositivo pedagógico-didáctico para desarrollar habilidades argumentativas escritas académicas y actitud académica en alumnos ingresantes a la universidad. En *Anuario de Investigaciones* V. XXIV, Tomo 1, pp. 69-77. Facultad de Psicología. U.B.A.

Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos*. Barcelona: Paidós

Engeström, Y. (1987) *Learning by expanding; An activity theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.

Engeström, Y. (1992) Activity theory and individual and social transformation. En Engeström, Y., Miettinen, R. Y Punamäki, R. *Perspectives on Activity Theory* Cambridge, University press. (traducción libre de Paula Orentraij)

Engeström, Y. (1994) *Training for change: new approach to instruction and learning in working life*, International Labour Office, Geneva, Switzerland.

Engeström, Y. (2001a) Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: El caso de la práctica médica de la asistencia básica. En *Estudiar las prácticas, perspectivas sobre actividad y contexto*. Chaiklin S. y Lave J. (comps.) Buenos Aires: Amorrortu.

Engeström, Y. (2001b) El aprendizaje expansivo en el trabajo: hacia una reconceptualización teórica de la actividad. en *Journal of Education and Work*, Vol. 14, No. 1, 2001

Engeström, Y. (2007). *Enriching the Theory of Expansive Learning: Lessons From Journeys*

Toward Coconfiguration. En *Mind, culture, and activity*, 14(1-2), 23–39

Engeström, Y. (2008) From design experiments to formative interventions. En *ICLS'08. 8th International Conference for the learning sciences*, V 1, pp. 3-24.

Engeström, Y. (2011). *From Design Experiments to Formative Interventions*. CRADLE, Helsinki, University of Helsinki.

Engeström, Y. y Sannino, A. (2012) ¿Whatever happened to process theories of learning? En *Learning, Culture and Social Interaction*, 1, pp. 45-56. Finlandia: Elsevier.

Mayol, J. (2006) “Engeström, la potencia expansiva del “localismo radical”, en *La actividad psicológica del trabajo de enfermería en el sistema sanitario*. Editorial UAI, Buenos Aires.

Salomon, G. (Comp.) (2001). *Cogniciones distribuidas*. Buenos Aires: Amorrortu.

Vygotski, L. (1991). *Obras Escogidas*. Madrid: Aprendizaje Visor.

Vygotski, L. (1995). *Obras Escogidas*. Tomo III. Madrid: Aprendizaje Visor.



# Programa de Tutores para el acompañamiento en la elaboración del Trabajo Integrador Final (TIF). Estrategias para el egreso.

**Colaneri, Luciana<sup>1</sup>**

**Petit, Aldana<sup>2</sup>**

**Sosa, Martín<sup>3</sup>**

1 Facultad de Psicología. UNLP. Argentina. [lucianacolaneri01@gmail.com](mailto:lucianacolaneri01@gmail.com)

2 Facultad de Psicología. UNLP. Argentina. [aldana27.petit@hotmail.com](mailto:aldana27.petit@hotmail.com)

3 Facultad de Psicología. UNLP. Argentina. [martinsosa047@yahoo.com.ar](mailto:martinsosa047@yahoo.com.ar)

## RESUMEN

El siguiente trabajo se enmarca en la experiencia transitada durante el año 2019 por el equipo de graduados que conforman el Programa de Tutores para el acompañamiento en la elaboración del TIF (Trabajo Integrador Final) de la Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata. El objetivo de este escrito es dar cuenta de lo trabajado hasta el momento y reflexionar acerca de las significaciones imaginarias que circulan entre los actores sociales que forman parte de este proceso, las cuales fueron orientadoras para el trabajo del programa.

**PALABRAS CLAVE:** Egreso, Tutores, Acompañamiento, Universidad

## 1. INTRODUCCIÓN

El siguiente trabajo se enmarca en la experiencia transitada durante el año 2019 por el equipo de graduados que conforman el Programa de Tutores para el acompañamiento en la elaboración del TIF (Trabajo Integrador Final) de la Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata.

El objetivo de este escrito es dar cuenta de lo trabajado hasta el momento y reflexionar acerca de las significaciones imaginarias que circulan entre los actores sociales que forman parte de este proceso, las cuales fueron orientadoras para el trabajo del programa.

En conjunto con Unidad Pedagógica y Secretaría Académica, se crea en Abril de 2019 dicho dispositivo con el fin de promover el egreso de los y las estudiantes. En este sentido, siguien-

do los aportes de Foucault (1976), pensamos al dispositivo como un conjunto heterogéneo de elementos agrupados para dar respuesta a una necesidad. El mismo está conformado por discursos, instituciones, disposiciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, entre otros elementos, configurados en una red que establece un juego en las relaciones de fuerza de saber-poder que se dan dentro de una institución.

El Programa nace como respuesta a las necesidades que fueron surgiendo a lo largo del proceso de elaboración del TIF en la primera cohorte de egresados. Cabe mencionar que el TIF se incorporó a la carrera de Licenciatura en Psicología a partir de las reformas introducidas por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria al Plan de Estudios en el año 2012.

A partir de dicha reforma, se exige la realización de un TIF como requisito último para la graduación. Allí, surge la necesidad de diseñar políticas e implementar estrategias para dar respuesta a los nuevos emergentes. Esta instancia introdujo cambios que interpelan, aún hoy, a los diferentes actores institucionales: estudiantes, docentes, no docentes y autoridades.

Como respuesta a ello se llevaron a cabo desde la Facultad diversas acciones, mediante la creación de recursos y espacios para acompañar este proceso de institucionalización al decir de Lourau (1981). Intentando apostar al intercambio y participación de todos los actores institucionales para dar apertura a lo instituyente.

## **2. CARACTERÍSTICAS DEL PROGRAMA. ¿DE QUÉ MANERA SE CONFIGURA?**

El programa comienza a conformarse e implementarse en Abril del 2019 teniendo como objetivo principal acompañar a los alumnos que estén transitando el último tramo de la carrera, en proceso de elaboración del TIF. Esta política se inscribe en la Facultad con la finalidad de promover el egreso de los y las estudiantes, comprometida en garantizar el derecho a la Educación Superior en el marco de la Universidad Pública, inclusiva, abierta y de calidad.

El Programa está conformado por graduados y graduadas de la Facultad de Psicología, UNLP, con inscripciones académicas diversas: adscriptos/as, docentes, investigadores/as en formación, becarios/as, extensionistas, etc. Algunos de sus integrantes, incluso, han realizado el TIF, es decir, que se han graduado con la última reforma del Plan de estudios (2012) vigente.

El Tutor Par colabora en la implementación de actividades del Programa. Su rol principal es acompañar a un grupo de "tifistas" o "tutoreados" a lo largo del proceso de elaboración de TIF y orientarlos en lo que respecta a procesos académicos y administrativos. Las Tutorías se constituyen, en este sentido, como una estrategia pedagógica alternativa, entendiendo que esta instancia no se reduce sólo a lo administrativo. La figura del Tutor promueve un acompañamiento y seguimiento más cercano al alumno desde una perspectiva dialógica así como



también facilita la intercomunicación entre estudiantes, docentes y directivos.

Consideramos de fundamental importancia resaltar como profesionales de la salud mental, lo que implica este momento culmine de la trayectoria académica. De nuestro trabajo cotidiano, podemos observar la presencia de ansiedades, inquietudes y dudas que sobrepasan lo estrictamente burocrático. Hablamos de diferentes afectos que se ponen en juego en esta instancia de finalización de los estudios de grado y a los cuales como actores institucionales, debemos dar respuesta. Por eso, más allá de la transmisión de conocimientos específicos e información clara sobre el proceso, los tutores además socializan sus experiencias singulares y modos de transitar el tramo final de la carrera; transformando esa instancia individual en un espacio de intercambio colectivo, fortaleza principal de la estrategia del Programa.

### **3. PROBLEMÁTICAS DETECTADAS EN EL PROCESO DE ELABORACIÓN DEL TIF**

Como se mencionó anteriormente, el programa surge como una propuesta de trabajo de la Facultad en respuesta a dificultades que se identificaban pero para las cuales no había soluciones. Resulta crucial destacar que desde la convocatoria inicial y la puesta en marcha del programa se habilitaron a intercambiar experiencias e ideas entre los tutores para motorizar estrategias de abordaje novedosas.

A continuación, se mencionan algunas de las dificultades frecuentes que se lograron identificar a partir de la tarea diagnóstica realizada al inicio de la puesta en marcha del Programa:

- La combinación estudio/trabajo en el contexto socio-económico argentino.
- Inicio tardío del proceso de elaboración del TIF.
- Alargamiento cada vez más significativo de la carrera.
- Trayectorias lentificadas en el tramo final del recorrido académico.
- Exigencias en la presentación del TIF.
- Expectativas de realizar trabajos muy ambiciosos, con objetivos que exceden a los estipulados en esta instancia.

En el trabajo con los y las estudiantes identificamos, además, otras:

- Desconocimiento de los canales de comunicación oficiales
- Predominio de canales alternativos y circulación de información errónea como consecuencia
- Ausencia de una instancia específica que pueda articular las preguntas de los estudiant-

tes en relación al TIF y un acompañamiento personalizado.

- Burocratización del proceso.

En relación a las dificultades anteriormente señaladas, se planificaron estratégicamente las siguientes actividades:

- Difusión del Programa en clases teóricas, trabajos prácticos y reuniones de cátedra.
- Charlas informativas y espacio de reflexión sobre el TIF, tanto en nuestra Facultad como en la sede Chivilcoy.
- Talleres de orientación metodológica para el TIF de frecuencia quincenal.
- Seguimientos personalizados de procesos de elaboración de los “tutoreados”
- La creación de una página de Instagram referente al Programa.
- Confección y difusión de folletos con información.
- Asignación de tutores a estudiantes
- Resolución de consultas espontáneas.
- Confección de un documento informativo para directores y evaluadores.
- Talleres destinados a directores y evaluadores de TIF.

Con los estudiantes como pilar fundamental del programa, realizamos acciones referidas al seguimiento y acompañamiento individual y personalizado. No obstante, nuestra posición es orientar dialécticamente hacia la construcción de saberes colectivos, transformando esta instancia individual en una colectiva. De esta manera, nos propusimos escuchar la voz de los actores sociales involucrados en ese proceso para configurar soluciones y respuestas acordes a los problemas que se fueron identificando.

A continuación, mencionaremos algunas de las dificultades que se fueron presentificando durante el proceso de trabajo:

- Aquellas vinculadas a la comunicación y al trabajo intersubjetivo entre estudiantes y los directores y directoras del TIF.
- Recurrencia al aislamiento en la elaboración del trabajo individual, generando mayor desconocimiento sobre el proceso e imposibilidad de pensar/gestionar espacios de intercambio y sostén.

Para reflexionar sobre algunas de ellas, recurrimos al concepto de *analizador natural* de Lapassade (1973). El mismo hace referencia a aquello que se encuentra presente en lo instituido de la institución, que irrumpe y da cuenta de una verdad no dicha. Particularmente, en lo que respecta a nuestra experiencia, consideramos que a nivel institucional circula de manera masiva información distorsionada en relación al TIF, a través de canales comunicacionales in-

formales. Consideramos que esto hace obstáculo a la hora de agilizar el proceso de presentación del mismo, lo cual lleva a preguntarnos por qué ocurre esto, qué nos devela. El contacto aislado entre estudiantes y directores, la resolución de dudas de modo informal y entre pares, genera un desconocimiento del proceso y la imposibilidad de gestionar espacios colectivos de intercambios. Lo anteriormente dicho, coagula los sentidos en los que se configura la problemática institucional por excelencia: la puja entre lo instituido y lo instituyente.

Nos preguntamos entonces, siguiendo a Castoriadis (1997), ¿cómo emergen formas histórico-sociales nuevas dentro de las instituciones? Podríamos decir que es por la potencialidad presente en todos los sujetos en tanto histórico sociales. Ése es el aspecto principal por el cual surge y trabaja este programa, apuntando a la creación de nuevas formas y dispositivos institucionales capaces de autogestionar un proceso instituyente frente a lo novedoso.

#### 4. SIGNIFICACIONES IMAGINARIAS EN TORNO AL TIF

Considerar las *significaciones sociales imaginarias* (Castoriadis, 1997, 2006) presentes en los estudiantes de psicología que se encuentran en este proceso podría contribuir por un lado al conocimiento del estado actual de la problemática, y por otro, al diseño de estrategias de abordaje para poner a funcionar esos sentidos coagulados que representan obstáculos en la cultura académica.

El imaginario se constituye a partir de los discursos y los valores que circulan entre los actores sociales de una comunidad, generando efectos en las acciones de los sujetos que la conforman. De esta manera, las significaciones determinan prácticas tanto individuales como sociales, reproduciendo una lógica en la subjetividad de los individuos. Al decir de Castoriadis (1997), dichas significaciones son imaginarias:

Porque no corresponden a elementos "racionales" o "reales" y no quedan agotadas por referencia a dichos elementos, sino que están dadas por creación, y las llamo sociales porque sólo existen estando instituidas y siendo objeto de participación de un ente colectivo impersonal y anónimo (Castoriadis 1998, p. 68).

Es decir, su función es dar sentido, estructurando las representaciones del mundo en general y designando las finalidades de la acción. En las diferentes estrategias implementadas, uno de los ejes de trabajo principales, fue identificar y poner en tensión algunas de las significaciones que se ponen en juego a la hora de pensar el TIF. Partimos de la pregunta: ¿qué entendemos por TIF?

En los talleres de difusión, espacio de participación colectiva, fueron frecuentes los mitos entorno al TIF que responden al obstáculo que mencionamos *supra*: "es una tesis", "es una tesina" o incluso "¿hay que defenderlo oralmente?". Orientamos nuestro trabajo considerando

necesario partir del malentendido, para poder construir desde allí una definición común que permita a los estudiantes transitar la experiencia desde un lugar menos abrumador o angustiante. Cuando hablamos de TIF nos referimos, precisamente, a un Trabajo que tiene como finalidad la integración y profundización de contenidos desarrollados a lo largo de la carrera de grado. Se trata de una instancia de producción escrita de conocimientos, individual, que requiere de una evaluación, cuya aprobación se constituye como requisito indispensable para la graduación.

En relación al momento en que se ubica el TIF, a partir de las consultas recibidas, pudimos detectar en el discurso de los estudiantes la presencia de cierta dimensión “eternizante” que giraba en torno al mismo. La representación que predominaba era la de una instancia a pensar y a realizar después de rendir el último final, momento en el que debían responder a una pregunta supuestamente original a partir de los conocimientos aprendidos durante la carrera. En esta línea, uno de los objetivos más fuertes del programa fue comenzar a deconstruir estas nociones y hacer hincapié en la definición misma de TIF: un trabajo que integra los conocimientos apreñados a lo largo de la formación de grado. Consideramos de fundamental importancia subrayar que la novedad u originalidad en las producciones, al abordar una temática de interés, debe surgir del modo singular en el que se establezcan las articulaciones entre los conceptos. En este sentido, proponemos pensar esta instancia como momento de cierre que puede relanzar a posteriori nuevos procesos de aprendizaje, potenciando los intereses de cada futuro graduado.

Sostenemos que los modos de nominación de esta instancia final -que los mismos actores institucionales instituyen- están en estrecha relación con las diferentes modalidades de significación puestas en juego. Las mismas cumplen un rol decisivo en la trayectoria estudiantil, produciendo como consecuencia afectaciones emocionales y psíquicas diversas. Teniendo en cuenta que estas significaciones siempre están en constante movimiento y cambio, es allí donde encontramos el espacio para llevar a cabo nuestro trabajo desde el Programa. No desde la imposición de saberes ya establecidos y pensados por otros (ya que no se trata simplemente de una reproducción pasiva de la información) sino apuntando a un trabajo de elucidación crítica. Es decir, un trabajo de de-construcción en conjunto con los estudiantes, haciendo visible lo omitido.

## 5. CONCLUSIONES

Para finalizar, consideramos necesario reflexionar críticamente la relación existente entre saber - poder y sus implicancias, retomando para tal fin los aportes de Foucault (1976). Siguiendo sus desarrollos, el saber y el poder se constituyen en objeto e instrumento para el otro. El trabajo directo con los estudiantes nos permitió operar en esta línea. Dado que el saber es intrínsecamente poder y que todo poder genera saber, nuestra apuesta inicial estuvo destinada a que



los estudiantes pudieran apropiarse y producir un saber, hasta ese entonces desconocido, que les permitiera transitar el proceso de elaboración de TIF con menos obstáculos y ansiedades.

Como mencionamos anteriormente, registrar algunas de las significaciones en torno al TIF nos permitió intervenir en el ejercicio del poder establecido. Desanudar este entramado, en pos de promover el egreso de los y las estudiantes, fue nuestra apuesta principal. Ese trabajo inicial nos permitió trazar líneas de acción posteriores.

Uno de los resultados alcanzados de estas acciones fue la naturalización de esta instancia de evaluación, y la posibilidad de transitarla de una manera colectiva. El contacto con estudiantes que se encontraban en el proceso de elaboración del TIF, otros que solicitaban ayuda para iniciarlo o incluso con aquellos que aún no estaban pensando sobre eso, nos confrontaba cada vez con dificultades que se reiteraban. Comenzamos a pensar entonces en ¿qué tipo de relación se produce entre estudiantes y docentes/directores?, ¿de qué manera circula el saber?, ¿con qué se asocia esta instancia de evaluación final?

Nos encontramos con nuevos modos de ser y estar del estudiante, apuntando con nuestro trabajo, a partir de la recolección de experiencias a la puesta en tensión de las normas y lógicas que configuran el modo de funcionamiento institucional. Modo instituido en relación a instancias evaluativas como esta, reproduciendo una lógica burocrática y despersonalizada que deja al sujeto mortificado al decir de Ulloa (1995) .

En este punto el trabajo colectivo, la socialización de la información y la apertura de espacios para habilitar nuevas voces, se tornan fundamentales para la creación de un saber hacer por parte de los actores institucionales.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Castoriadis, C. (1998). *Los dominios del hombre. Las encrucijadas del laberinto*. Barcelona: Gedisa

Castoriadis, C. (1997). *Los dominios del hombre: Las encrucijadas del laberinto*. Gedisa: Barcelona

Castoriadis (2001). *Figuras de lo pensable*. Fondo de Cultura Económica: Buenos Aires.

Foucault, M. (1976). *Historia de la sexualidad*. Siglo XXI Editores: México.

Lapassade G. y Lourau, R. (1973). *Claves de la Sociología*. Barcelona: Editorial LAIA.

Lourau, R. (1981). *El análisis institucional*. Amorrortu Editores: Buenos Aires.

Ulloa, F. (1995). *Novela Clínica Psicoanalítica*. Paidós: Buenos Aires.

# Promoción del egreso: propuesta de un curso virtual en la carrera de Medicina Veterinaria

Gómez, María Verano<sup>1</sup>

Martín, María Mercedes<sup>2</sup>

1 Facultad de Ciencias Veterinarias, Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina [verano@fcv.unlp.edu.ar](mailto:verano@fcv.unlp.edu.ar)

2 Dirección General de Educación a Distancia y Tecnologías, Secretaría Académica, Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina. [mercedes.martin@presi.unlp.edu.ar](mailto:mercedes.martin@presi.unlp.edu.ar)

## RESUMEN

La carrera de Medicina Veterinaria en la Universidad Nacional de La Plata se caracteriza por presentar al final de su recorrido, prácticas pre-profesionales obligatorias. Para poder realizarlas es necesario que los estudiantes hayan aprobado todos los cursos obligatorios y optativos de la carrera, así como acreditar conocimientos básicos sobre informática. La acreditación puede realizarse en cualquier momento de la carrera, ya sea cursando o en una mesa examinadora final. En ambos casos, la modalidad era presencial. Al no poseer correlatividades y los cursos contar con un limitado cupo estudiantil, las vacantes del curso de Informática se completan a las pocas horas de abierta la inscripción. Este cupo suele ser cubierto generalmente por estudiantes de los primeros años.

A esta situación se le suma que pocos estudiantes optan por rendir el examen final. Nuestra hipótesis es que la población estudiantil no posee los conocimientos informáticos específicos que son abordados en el programa.

Como consecuencia a esta situación es común que muchos estudiantes lleguen al final de su carrera sin acreditar dichos conocimientos. Esta falta de acreditación limita sus posibilidades de egreso. A partir del análisis de esta situación y de la convicción de que el trayecto de egreso puede ser favorecido con estrategias específicas, se planteó la creación del curso de Informática con opción pedagógica a distancia, destinado a estudiantes que hubiesen finalizado el 80% de su carrera, con el propósito de favorecer el egreso de la Facultad de Ciencias Veterinarias.

Durante los meses de octubre-noviembre del año 2019 se realizó la prueba piloto con cinco estudiantes inscriptos en el entorno virtual de la Facultad. El dictado de un curso completo a través de la modalidad virtual en la Facultad de Ciencias Veterinarias marcó un hito para la



institución que se caracteriza por cursadas netamente presenciales o semipresenciales debido a la reglamentación vigente. Es posible que la virtualidad sea una herramienta que permita al estudiante que “abandona” al final de su recorrido, concluirlo y lograr titularse.

**PALABRAS CLAVE:** VIRTUALIDAD, EGRESO, VETERINARIA, INFORMÁTICA

## 1. INTRODUCCIÓN

La carrera de Medicina Veterinaria de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la UNLP<sup>24</sup> posee un plan de estudios (406/14) que plantea un ciclo generalista y un ciclo de orientación profesional. El ciclo generalista está integrado por 54 cursos obligatorios; los cuales constituyen un total de 3.600 horas distribuidos en 11 semestres; el ciclo profesional está integrado por tres cursos optativos de 40 horas cada uno y las practicas pre-profesionales de 300 horas. Asimismo durante este trayecto educativo, el estudiante debe acreditar conocimientos de informática e inglés técnico. Para poder realizar las prácticas pre-profesionales deben haber aprobado todos los cursos de la carrera incluidos los de informática e inglés técnico.

La acreditación en Informática es un suceso que ocurre en numerosas universidades en todo el mundo, con el objetivo de, que los futuros profesionales posean las herramientas tecnológicas mínimas necesarias para su desempeño en el campo laboral (Martín, Vásquez, & García, 2007). La alfabetización informacional (AI), entendida como la capacidad para desarrollar diferentes estrategias que permitan la búsqueda, reconocimiento, selección y uso de la información independientemente del soporte en el que la misma se encuentre (escrita, multimedial, visual o audiovisual), se asume como base de la alfabetización digital (AD) (García-Ávila, 2017; Gómez-Hernández, 2000). La AD permite, entre otras capacidades, que las personas puedan utilizar diferentes buscadores de internet, seleccionar la información y clasificarla como confiable, para construir su propio conocimiento. Además, es consciente de las redes sociales y profesionales como herramientas para intercambiar y compartir información y de esta manera, construir conocimientos. (García-Ávila, 2017; Gisbert & Esteve, 2016).

La FCV ofrece dos alternativas para acreditar los conocimientos sobre informática: el curso presencial “Informática aplicada a la Medicina Veterinaria” o el examen final integrador de características teórico-prácticas, también presencial. Si el estudiante opta por cursar, debe asistir a las clases presenciales y realizar las actividades solicitadas por los docentes a través del Aula Virtual de la Facultad. Este curso es dictado en dos comisiones por semestre, o sea re

---

24.- Universidad Nacional de La Plata

repite cuatro veces al año. Cada curso posee una carga horaria de 20 horas totales, conformadas por 7 horas teóricas y 13 horas prácticas. Tiene un cupo de 20-30 estudiantes por comisión y puede ser tomado en cualquier momento de la carrera, no presentando correlatividades de cursos previos ni posteriores excepto para las prácticas pre-profesionales; esto implica que cualquier estudiante de la carrera, incluyendo ingresantes, tienen la posibilidad de inscribirse en la misma. En caso de que opte por rendir examen en las mesas de finales, deberá en el Aula de Informática de la facultad donde se desarrollarán, durante una hora, las actividades solicitadas. Estas mesas se llevan a cabo todos los meses, pero el número de estudiantes que se presentan a rendir el examen final integrador es bajo en comparación con otros cursos de la carrera.

La UNLP desarrolla un Programa de Promoción del Egreso que, en la Facultad de Ciencias Veterinarias está coordinado por la Secretaría Académica y llevado adelante por docentes de los últimos años de la carrera en conjunto con la Dirección de Prácticas Pre-Profesionales. Este equipo de trabajo tiene como objetivo recabar información sobre los estudiantes para determinar los factores que afectan el egreso estudiantil y, a partir de allí, elaborar estrategias que favorezcan la finalización de la carrera. En este relevamiento se detectó que uno de los factores que retardan el egreso es la acreditación de los conocimientos de informática. Las características descriptas anteriormente, en relación a la no correlatividad y el cupo limitado del curso, provocan que el mismo sea cubierto rápidamente a partir de la apertura de la inscripción. Por lo tanto, aquellos estudiantes que finalizan la carrera y no hayan acreditado aún este curso, no están habilitados a realizar las prácticas pre-profesionales. Sumado a esto, muchos estudiantes regresan a su lugar de origen o aumentan su carga horaria laboral; lo que dificulta su presencia física en la Facultad para cursar Informática de manera presencial.

Luego del reconocimiento de este factor de retraso, se planteó la creación de un curso de Informática con opción pedagógica a distancia. Esta idea fue presentada a la Dirección General de Educación a Distancia de la UNLP para determinar la factibilidad de la misma y el acompañamiento en su diseño. Luego de varias reuniones y ajustes, la propuesta de impartir de manera virtual el curso de Informática se presentó al Consejo Directivo de la FCV. Los destinatarios de esta iniciativa son aquellos estudiantes en condiciones de realizar las prácticas pre-profesionales. El proyecto fue aprobado y se realizó la prueba piloto durante los meses de octubre-noviembre del año 2019.

Lo que distingue la educación a distancia de otras modalidades es la mediatización de las relaciones entre profesores y estudiantes (Litwin, 2000) con tecnologías digitales y, en este caso la propuesta educativa es mucho más que una propuesta didáctica ya que busca brindar oportunidades a un grupo de estudiantes para que puedan finalizar sus carreras académicas. La educación a distancia es en esta propuesta un modo de saltar un obstáculo y convertirlo en un camino posible de recorrer.



## 2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

El curso piloto de Informática aplicada a las Ciencias Veterinarias con opción pedagógica a distancia se desarrolló en el entorno virtual de la FCV denominado “Aula Virtual”<sup>25</sup>.

El curso se planificó con el objetivo general de que los estudiantes puedan alfabetizarse informacionalmente a través del uso de procesadores de texto, planillas de cálculo y buscadores específicos vinculados a las temáticas de la carrera. Asimismo se los introdujo en el uso de herramientas que pudiesen serles útiles, como los gestores de citas bibliográficas.

Al curso piloto se inscribieron cinco estudiantes, de los cuales uno se encontraba en la localidad de Bavio-General Mansilla, a unos 40km de distancia con la Facultad; y los restantes en los alrededores de la ciudad de La Plata. Cuatro de los estudiantes presentaban más del 80% de la carrera aprobada y acreditada y se encontraban cursando los últimos cuatro cursos de la carrera. Uno de los estudiantes presentó como característica que le faltaba sólo acreditar Informática para realizar las prácticas pre-profesionales; pero no había logrado inscribirse en el curso presencial. Todos los estudiantes presentaban una carga horaria laboral superior a las 20h semanales.

El curso posee una carga horaria total de 20 horas y se conforma por cinco módulos temáticos, que se desarrollan de manera semanal. En el módulo inicial de presentación del curso se les dio la bienvenida y se habilitaron tres foros diferentes, uno de índole social denominado “Bienvenidos”, en el cual los estudiantes debían realizar las primeras actividades. El segundo, denominado “Dudas, consultas y otras yerbas...”, se habilitó desde el inicio hasta la finalización del curso y el tercer foro “Avisos” fue utilizado por la tutora con el objetivo de compartir información de índole administrativa con los estudiantes. Así mismo dentro del módulo se presentó el cronograma de actividades (Gráfico 1).

Gráfico 1: Módulo de presentación del curso



25.- Entorno soportado en Moodle - <https://aulavirtual.fcv.unlp.edu.ar/>

Este módulo tiene como propósito acercar a los estudiantes al ámbito de un aula virtual donde, no encontrarán solamente textos y materiales de lectura sino actividades, propuestas de trabajo e interacciones que permiten el despliegue de diversas estrategias pedagógico-didácticas para el curso. "Llamamos Aulas Virtuales a los dispositivos que combinan un entorno virtual con una propuesta pedagógica y donde los actores de estos procesos educativos juegan nuevos roles modificando aquellos que han cumplido tradicionalmente." (Martín, 2015:34)

Las primeras actividades planteadas son también de índole social: agregar una foto personal en su perfil y presentarse en el foro social "Bienvenidos". Ambas actividades se plantearon con el objetivo de permitir un acercamiento entre los participantes y al uso del aula virtual. Es importante conocer las habilidades relacionadas con el uso de foro y de carga de archivos de los participantes para ofrecer las estrategias de ayuda necesarias. Desde el inicio del curso se habilitó el foro específico para consultas "Dudas, consultas y otras yerbas..." donde se pueden habilitar temas y / o hilos nuevos que engloben dudas o consultas que pueden ser resueltas por los docentes o los pares.

Entre las estrategias pedagógico-didácticas implementadas, se les solicitó a los estudiantes que completen una encuesta on-line<sup>26</sup> con el objetivo de conocer cuál de las especies animales (caninos, felinos, bovinos, animales silvestres, equinos, ovinos, caprinos o porcinos) le resulta más interesante a cada participante y cuál es el área de interés de cada estudiante (clínica, cirugía, reproducción, laboratorio, bromatología, otros). A partir de los datos recabados se designó a cada uno un tema específico para la realización del trabajo final del curso (TF). La asignación del tema se realizó durante la primera semana de actividades, a través de la mensajería interna con mensajes individuales.

Luego de completar la encuesta, se los inició en aspectos básicos relacionados con la informática y posteriormente se presentó como software de aplicación el procesador de texto. Como material básico para el acercamiento de ambos puntos se ofreció la lectura de dos artículos creados por la tutora a cargo del curso, así como de videos obtenidos desde la web, relacionados con los tipos de procesadores de texto y su uso básico. El primer artículo se desarrolló con el objetivo de introducir a los estudiantes en los términos básicos de la computación tales como software, hardware, periféricos; marcando la diferencia entre los dos primeros y describiendo brevemente la utilidad de los últimos. El segundo artículo les acercó la primera herramienta que utilizarían a lo largo del curso: el procesador de textos. Se les presentan no sólo los procesadores más conocidos, sino otros que se pueden encontrar en la web; tanto de manera gratuita como comercial y junto con los videos complementarios se profundizó el uso de las diferentes herramientas presentes en los procesadores de texto. Al finalizar la semana, los estudiantes realizaron el primer trabajo práctico que consistió en la descarga de un documento que contenía el cuento corto "Lazos de familia" de Julio Cor-

26.- Desarrollada a través de la aplicación de encuestas de Google (Google Forms)



tázar. El mencionado cuento fue previamente modificado, gramatical y ortográficamente, de manera que los estudiantes realicen las actividades de corrección solicitadas. Dentro de las actividades planteadas, los estudiantes debieron rehacer el texto, de manera que quedara correctamente redactado de acuerdo a la gramática y la ortografía española. Además, adaptaron el texto de acuerdo a las características de formato que se pidieron, incluyendo el manejo de márgenes de la hoja, alineación, sangría y espaciado del párrafo; uso de negrita, subrayado, tipo, estilo y tamaño de la fuente. Por último, renombraron el archivo y lo enviaron a través de la plataforma durante la siguiente semana.

En la segunda semana se desarrolló la temática de búsqueda bibliográfica relacionada con la medicina veterinaria. Para ello se les presentó, a partir de textos propios, los diferentes motores de búsqueda o buscadores y meta-buscadores, partiendo de los motores más generales hasta los más específicos y relacionados con la carrera. Se plantearon a través de un esquema, los pasos mínimos y necesarios para realizar una búsqueda correcta y diferentes estrategias para la mejora de las búsquedas en algunos motores generales o académicos. Posteriormente, se abordó el uso de gestores de citas bibliográficas como una herramienta que podrían utilizar para el TF. Para ello se utilizó un video explicativo como recurso para la presentación del gestor propio de un procesador de textos pago y, a través de un archivo escrito, se les acercó un gestor de citas bibliográficas gratuito. Por último, a partir de cuadros descriptivos se les presentaron los diferentes estilos de citas bibliográficas, haciéndose hincapié en el estilo solicitado para la presentación del TF, que correspondió al estilo elaborado por la Asociación Americana de Psicología (APA).

Durante la tercera semana se planteó el uso de la planilla de cálculo. Este contenido se retoma en el Trabajo Final realizando una encuesta relacionada. A través de videos explicativos de acceso libre, se presentó el funcionamiento básico de dos planillas de cálculos, una paga y la otra gratuita. En base a las herramientas otorgadas, los estudiantes resolvieron el segundo TP donde se plantearon tres situaciones de la vida cotidiana de un veterinario (en el campo o en la veterinaria urbana) con varias consignas a desarrollar. Se trabajó también, a través de un breve texto y videos, información sobre tipos de preguntas que se pueden utilizar en encuestas y el modo de realizarla a través de diferentes aplicaciones tales como Instagram, Twitter y Formularios de Google.

La estrategia de elaboración del Trabajo Final se propone como procesual y escalonada. A medida que se proponen los contenidos, se van resolviendo los diversos puntos del mismo. Creemos que resulta una estrategia interesante puesto que sostiene el recorrido de los estudiantes en un curso que no es específico de la carrera que han elegido.

En la cuarta semana se entrega el segundo trabajo práctico y se propone poner en común las encuestas que han diseñado. Se utiliza un foro específico para tal fin "Encuestas", y allí se

comparten los enlaces a sus encuestas de manera que puedan ayudarse en caso de que no tuvieran suficiente número de respuestas para realizar el TF. Esta estrategia propone una instancia de co-evaluación previa a la entrega final. En la misma los pares revisan las encuestas, las responden y se ayudan a mejorarlas. De esta manera se llega a la evaluación final con instancias de trabajo previas que permiten orientar y, sobre todo, mejorar las producciones a partir de los intercambios entre pares.

Asimismo, aquellos estudiantes que los desearan pueden enviar el TF preliminar para que la tutora los oriente en su desarrollo sumando también la heteroevaluación (evaluación habitualmente realizada por el profesor y / o tutor) como estrategia.

En la quinta y última semana presentan el TF para su evaluación final. El curso finaliza con evaluación de los estudiantes sobre la propuesta: encuesta final relacionada vinculada con la propuesta del curso, la metodología, los recursos educativos y la apropiación o no de nuevos conocimientos. Al ser este un curso piloto esta información resulta fundamental para futuras implementaciones pero además estamos convencidas que las voces de los estudiantes siempre ayudan a la mejora de las propuestas de enseñanza.

Durante el desarrollo del curso se presentaron dos conflictos entre los estudiantes y el uso de las diferentes herramientas o recursos; por un lado, el desconocimiento sobre la forma de subir imágenes al aula virtual (en este caso se manifestó en la necesidad de incorporar la foto de perfil) y por otro, el uso de fórmulas en las planillas de cálculo. En ambos casos los estudiantes utilizaron los foros para manifestar las problemáticas. La tutora a cargo desarrolló un tutorial para cada caso a través de la grabación digital de la salida de la pantalla de la computadora junto con el audio explicativo, utilizando para ello el software ScreenCast O Matic<sup>27</sup>. Los videos se pusieron a disposición en la sección correspondiente, de manera que los estudiantes pudieran localizarlos rápidamente.

Los dos TP planteados a lo largo del curso fueron presentados en la fecha establecida para cada uno. Fueron revisados por la tutora y devueltos para su reescritura por parte de cada estudiante. En el TP1 se presentaron errores en los márgenes y en parámetros del párrafo como sangría o espaciado entre líneas; pero no se presentaron errores ortográficos ni gramaticales. Luego de esa primera devolución todos los trabajos fueron aprobados, excepto uno que fue nuevamente devuelto ya que se mantenía el error de los márgenes y se contactó por mensajería interna con el estudiante para orientarlo en la corrección.

En el TP2, los errores más comunes se relacionaron con fallas en las diferentes fórmulas utilizadas; ya sea porque agregaron o eliminaron alguna celda o las escribieron erróneamente. En cualquiera de los casos al hacerse la devolución se los orientó en cómo resolver el error para que lo corrigieran. Las devoluciones individuales de cada TP se realizaron a través de un

27.- <https://screencast-o-matic.com/home>

documento de texto, en el cual se registraron las correcciones realizadas.

El foro abierto para las encuestas fue utilizado por tres estudiantes de manera que tanto los compañeros como la tutora pudieron completarlas y de esta manera colaborar con el número de respuestas que les permitió luego realizar las tareas solicitadas en el TF. Los restantes estudiantes utilizaron datos obtenidos de otros profesionales o a través de encuestas orales.

La presentación de los TF fue realizada por algunos estudiantes en dos etapas. En la etapa preliminar enviaron sus ideas principales de desarrollo con algunos datos obtenidos a partir de las encuestas y de esta manera se les realizaron sugerencias o correcciones. Posteriormente todos los estudiantes entregaron sus TF en el tiempo establecido a través del Aula Virtual. En relación a los TF se observó que el uso tanto del procesador de textos como de la planilla de cálculo fue satisfactorio en líneas generales, con alguna dificultad al insertar un gráfico o tabla a partir de los datos obtenidos de las encuestas. La búsqueda bibliográfica fue realizada a partir de diversas fuentes, en algunos casos sin base científica o fidedigna lo cual fue observado por la tutora y enviado para su corrección o defensa de uso por parte del estudiante.

La encuesta realizada al finalizar el curso arrojó datos interesantes sobre el conocimiento previo, en procesadores de texto y planillas de cálculo, que poseían los estudiantes; así como el aprendizaje de nuevas herramientas.

Todos los estudiantes tenían conocimiento sobre el uso de procesadores de textos, pero el 80% consideró que el mismo era limitado. En relación con las planillas de cálculo y su uso el 20% se definió como un estudiante que utilizaba asiduamente las planillas, un 40% reconoció poseer escasos conocimientos y el 40% manifestó no poseer ningún tipo de conocimiento o experiencia en su uso.

Dentro de las actividades que desarrollaron a lo largo del curso, el trabajo final fue la actividad que mayor dificultad les planteó ya que debían desarrollar habilidades como el armado del índice y bibliografía interactivos, la inserción de imágenes o tablas y la carátula del trabajo. De todas ellas, el 60% de los estudiantes reconoció que crear el índice fue lo más difícil de realizar; mientras que la aplicación de un formato determinado o la inserción de imágenes o tablas fueron actividades que se le dificultaron al 20% de los estudiantes.

El total de los estudiantes manifestó que el curso les permitió, en primer lugar, hacerse de conocimientos relacionados principalmente con las planillas de cálculo y sus herramientas y, en segundo lugar, organizar de manera formal un trabajo en un procesador de textos.

Para la mayor parte de los estudiantes, el planteo del curso en opción pedagógica a distancia fue una ventaja en la elección entre este curso, el presencial o la mesa examinadora final. Todos los estudiantes lograron demostrar la apropiación de conocimientos sobre dos softwares básicos, el procesador de textos y la planilla de cálculos, así como la habilidad para realizar una búsqueda bibliográfica acorde a la temática por lo que fueron promovidos.

### 3. CONCLUSIONES

En la actualidad es importante, y porque no primordial, que los estudiantes en general, en este caso los estudiantes universitarios, logren una alfabetización digital de manera de obtener nuevas habilidades cognitivas y técnicas que les permitan buscar soluciones en nuevos entornos digitales. Una de las estrategias que posee la Facultad de Ciencias Veterinarias es el dictado de un curso presencial, que posee un cupo limitado y al cual pueden acceder los estudiantes de cualquier año de la carrera. De esta manera, se crea un cuello de botella que retrasa el egreso de la población estudiantil debido a la que no se acreditan los conocimientos mínimos al no poder cursar en tiempo y forma.

La creación de un curso virtual de Informática en la carrera de Medicina Veterinaria, ha permitido poner en valor el aula virtual no como un repositorio de material educativo o extensión del aula presencial; sino como un entorno donde enseñar es posible.

Para ello fue importante tener en consideración algunas cuestiones: presentar los temas de diversas maneras y utilizando diferentes soportes, diseñar la estructura del aula virtual con un sentido y propósitos definidos, ofrecer espacios de comunicación y dinamizarlos, escuchar las voces de los estudiantes ya que las propuestas no son cerradas, exigen ajustes, correcciones, mejoras, incorporación de sugerencias de los mismos estudiantes.

Es importante señalar que este curso se constituyó en un hito en la propuesta de la Facultad de Ciencias Veterinarias ya que fue el primer curso de grado realizado sin la presencia física ni de los estudiantes ni del docente. Además es parte de una estrategia mayor que se vincula con la terminalidad de la carrera con estudiantes que presentan dificultades en este trayecto.

Este curso piloto virtual permitió brindar las herramientas mínimas para la acreditación de conocimientos sobre informática a estudiantes que no podían finalizar su trayecto estudiantil debido a la imposibilidad de cursar de manera presencial.

Para el año 2020 se planificó el dictado del curso a lo largo del año lectivo de la siguiente manera: se realizará cuatro veces, con una duración de cinco semanas cada edición y con un cupo de 12-15 estudiantes por curso. Así mismo se invitó a dos docentes a ser parte del proyecto de manera de que la tutoría quede repartida.

Cambian los soportes, entran en foco nuevas herramientas, se potencian las posibilidades de comunicación, de interacción más allá de los espacios y el tiempo, pero la cuestión educativa con sus particularidades sigue allí, para ser estudiada, analizada, mejorada. Esperamos que esta experiencia sea un puntapié inicial para facilitar los trayectos de egreso, sin renunciar a la calidad de los cursos y poniendo en el centro de la escena la inclusión.



Salazar Blandón DA, Ospina Rave BE. 2019. Nivel de pensamiento crítico de estudiantes de primero y último semestre de pregrado en enfermería de una universidad en Medellín, Colombia. *Universidad y Salud*, 21(2), 152-158.

Tomas L J. (2017). Relación entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes de la Facultad de Odontología de la Universidad Nacional de La Plata. [Tesis de Maestría]. Universidad Nacional de La Plata, La Plata 125 p.

# Relación entre métodos de enseñanza y rendimiento académico en alumnos de asignaturas básicas de la folp.

**Murdolo, Paula E.**

Facultad de Odontología, Universidad Nacional de La Plata, Argentina, [od.paulamurdolo@gmail.com](mailto:od.paulamurdolo@gmail.com)

## RESUMEN

Los métodos de enseñanza clásicos aplicados en los procesos de enseñanza aprendizaje se basan en clases de tipo magistral o expositivas. Las nuevas tendencias en educación y en relación con el proceso enseñanza aprendizaje, deben estar centradas en el estudiante manteniendo el rol del docente como guía o asesor de ese proceso; y enfatizar la metodología de enseñanza activa. Es por esto que a medida que los tiempos cambian los educadores se han visto abocados a transformar el modo de enseñar, el cual debe estar ajustado a preparar personas que sean capaces, y con una mentalidad adaptable al mundo cambiante.

El objetivo de esta investigación es analizar la relación entre los métodos de enseñanza y el rendimiento académico de estudiantes de asignaturas básicas de la FOUNLP. Para esto se realizaron encuestas a los estudiantes de primer año en una primera instancia; y posteriormente se realizará a los de segundo año de la carrera. Las encuestas estructuradas fueron validadas por expertos utilizando la escala Likert, destinadas a analizar la percepción que tienen los estudiantes de las clases. Las preguntas estuvieron dirigidas a determinar la utilidad de técnicas grupales, introducción del tema con repaso de conceptos previos, espacio destinado a resolver inquietudes, intercambio de ideas al finalizar la clase; entre otras. Luego, en relación con el rendimiento académico, se examinó el porcentaje de alumnos libres, regulares y promovidos; teniendo en cuenta qué cantidad trabaja. Según lo analizado toda la explicación impartida por el docente en las clases teóricas, tanto al principio como al final de las mismas, es visto como algo positivo y necesario para los alumnos. Sin embargo, no definen como beneficioso realizar una instancia de debate e intercambio de ideas con sus pares para nutrir el proceso de aprendizaje. A su vez esto acompaña la posición que definieron en relación con el trabajo grupal. Indicaron que el trabajo en grupo les resulta útil solo en ciertas ocasiones y que a veces representa una dificultad al momento de concentrarse y trabajar; inclusive optando en circunstancias por el trabajo individual.

Es por esto que sería interesante poder incorporar y/o reforzar la metodología de participa-



ción activa, por ejemplo, por medio del trabajo grupal y los debates. Estas metodologías estimularían el pensamiento crítico, la autonomía, motivación y compromiso al momento de estudiar. Esto podría reflejarse así en el rendimiento académico, pudiendo modificarse favorablemente el porcentaje de, por ejemplo, alumnos promovidos quienes representaron solo un 2% del total.

**PALABRAS CLAVE:** métodos de enseñanza, rendimiento académico, metodología activa

## 1. INTRODUCCIÓN

Los métodos de enseñanza clásicos aplicados en los procesos de enseñanza aprendizaje se basan en clases de tipo magistral o expositivas. El resultado de esta educación sería el de personalidades pasivas, dogmáticas, intolerantes, autoritarias, inflexibles y conservadoras, que se resistirían a cualquier cambio para mantener intacta la ilusión de la certeza. (Moreira M A, 2005). Las nuevas tendencias en educación y en relación con el proceso enseñanza aprendizaje, deben estar centradas en el estudiante manteniendo el rol del docente como guía o asesor de ese proceso; y enfatizar la metodología de enseñanza activa.

Es por esto que a medida que los tiempos cambian los educadores se han visto abocados a transformar el modo de enseñar, el cual debe estar ajustado a preparar personas que sean capaces, y con una mentalidad adaptable al mundo cambiante.

La metodología activa de enseñanza es una herramienta de gran importancia al momento de la formación del estudiante en Educación Superior, ya que al ser elementos activos de su propio aprendizaje, se genera una mayor participación, compromiso y motivación. Dentro de los beneficios de la metodología activa, podemos nombrar por ejemplo, que los estudiantes dejan de ser meros espectadores en las clases y presentan una actitud diferente hacia el aprendizaje, se benefician del intercambio con sus compañeros, se plantean inquietudes o problemáticas que los llevan a indagar aún más; logrando así aprendizajes significativos. Involucrar a los estudiantes mediante el uso de métodos activos de enseñanza y aprendizaje ha sido considerado como una de las competencias básicas para los profesores de medicina. (Kyong-Jee K, Jee-Young H.2017).

Con base en lo anterior, en las últimas décadas a nivel mundial se ha observado una tendencia marcada a reformar la educación, desarrollando acciones encaminadas a promover y/o afianzar el desarrollo de ciertas habilidades entre ellas las habilidades científicas, técnicas y sociales, también mejorar ciertas capacidades como la autonomía, pensamiento crítico y trabajo en grupo (Borjas, et al., 2000; Páez, 2006; Burkert, 2011).

El pensamiento crítico viene siendo planteado como un recurso cognitivo de impor-

tancia fundamental, considerando la aplicabilidad transversal de las competencias que lo integran, así como su relación con variables como el rendimiento académico o el éxito en la vida cotidiana. (Franco A R, Almeida L S, et al 2014).

La importancia entonces de este aspecto del pensamiento crítico radica en generar inquietudes en los estudiantes, ejercitando la capacidad de desnaturalizar la realidad, y que de esta forma puedan desaprender para aprender; conllevando a la construcción del conocimiento.

Las experiencias de innovación docente experimentadas ponen de manifiesto las ventajas que ofrece plantear el trabajo grupal de los estudiantes como una estrategia metodológica de gran interés, con mejoras significativas en el rendimiento académico y en las actitudes hacia el aprendizaje (Watts F. et al, 2006).

Citando a López Noguero F. (2007), la motivación es un aspecto muy importante en el rendimiento de un alumno y una forma de predecir su comportamiento académico ya que unos altos niveles de motivación se suelen relacionar con un alto grado de rendimiento por parte del alumno.

En relación a la otra variable de la investigación, el rendimiento académico, es entendido por Pizarro (1985) como la forma en que se manifiesta (en forma estimativa) lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de formación. Podría decirse a su vez que es el reflejo de los conocimientos que son adquiridos en este ámbito (Canto Herrera y Ortiz Ojeda, 2013); y mediante el mismo podría establecerse el éxito o fracaso de un determinado proceso de enseñanza. A su vez, la motivación y el interés que tenga el estudiante en cada asignatura, podrá definir también su rendimiento académico.

Existen distintos factores que pueden estar relacionados con el rendimiento académico, tales como: contexto familiar del estudiante, ocupaciones, factores socioeconómicos, estrategia utilizada por el estudiante para aprender, entre otras.

Retomando el tema de la investigación en curso, se comenzó a trabajar con la siguiente hipótesis: Los métodos de enseñanza activos se relacionan favorablemente con el rendimiento académico del estudiante.

Dentro de los objetivos específicos podemos mencionar:

- Analizar la percepción de los alumnos en lo referente a las metodologías utilizadas tradicionalmente por los docentes de Ciencias Básicas.

- Efectuar un diagnóstico de las metodologías utilizadas actualmente por los docentes de Ciencias Básicas, y su correlato con el rendimiento académico.

- Generar recomendaciones y/o mecanismos de intervención para la producción de estrategias o alternativas dinámicas e innovadoras que favorezcan la transformación pedagógica.

## 2. DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

El estudio es de tipo transversal. La población está representada por estudiantes pertenecientes al primer y segundo año de la Facultad de Odontología de la Universidad Nacional de La Plata.

En una primera fase se seleccionaron 160 estudiantes de la asignatura Biofísica de primer año de la FOUNLP en el año 2019. De cada estudiante se analizó los promedios de calificaciones (de acuerdo al régimen de alumno promocionado, alumno regular y alumno libre) de la asignatura básica de primer año, y respondieron cuestionarios para evaluar distintos aspectos de los métodos de enseñanza. En estos se indagó acerca de la utilidad, de acuerdo a la propia percepción del estudiante, de las estrategias utilizadas habitualmente por sus docentes; y se utilizó una escala de Likert para que cuenten con una mayor posibilidad de opciones. Dentro de las preguntas, se les indicó que determinen la utilidad o no de realizar trabajo en grupo y si consideran que se genera un aprendizaje como consecuencia de este intercambio; contar con la explicación teórica del docente al comenzar la clase; repaso de conocimientos previos antes de avanzar con uno nuevo; intercambio de ideas y pensamientos al final de la clase; entre otras. Dentro de las opciones entre las cuales los estudiantes pudieron optar se encontraban nunca, casi nunca, a veces, casi siempre y siempre.

Me detendré en los siguientes aspectos referidos a la metodología implementada por los docentes. La mayoría de los estudiantes indicaron que siempre es útil contar con la explicación teórica del docente al comenzar la clase, como así también repasar los conocimientos previos en relación con el nuevo tema. Al finalizar la clase, también les fue de utilidad resolver dudas con el profesor. No indican como beneficioso la instancia de debate con compañeros.

En relación con el rendimiento académico, como se mencionó, se analizaron las calificaciones de los alumnos durante el primer cuatrimestre en esta asignatura de acuerdo a su condición final; es decir alumno promocionado, regular o libre. Se tuvo en cuenta también, aspectos tales como: edad, trabajo fijo, si aprobó todas las materias de ese último cuatrimestre cursado; entre otras.

En relación con las edades de los estudiantes, el 80% se encuentra entre 18-22 años; 11% 23 a 27 años; y la minoría restante de 28 años en adelante. Se obtuvo que, de la totalidad de la muestra y en relación a su condición final, el 71% obtuvo la condición de regular, el 27% libre, y solo un 2% promovido. Al momento de indagar acerca de si el estudiante había aprobado todas las materias de la currícula cursadas durante en ese cuatrimestre, el 66% indicó que no. Se tuvo en cuenta que, de la totalidad un 24% trabaja; y dentro de estos, la mayoría más de 4 horas diarias.

En una segunda fase se repetirá este análisis con los estudiantes de segundo año de la carrera de la FOUNLP. Los datos serán registrados mediante una PC y se harán análisis comparativos.

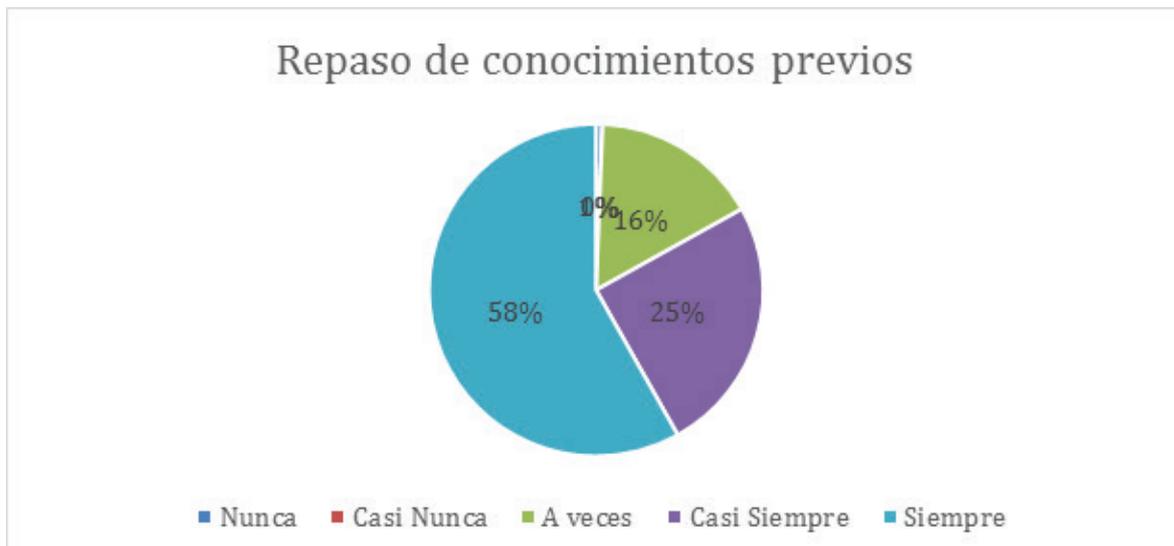


Ilustración 1  
Muestra una de las consignas incluidas en los cuestionarios acerca de la utilidad de esta estrategia utilizada por los docentes.



Ilustración 2  
Muestra la condición final, en relación con el rendimiento académico de los estudiantes de la asignatura Biofísica durante el primer cuatrimestre del año 2019.

### 3. CONCLUSIONES

Hasta el momento, se pudo realizar las 160 encuestas a los estudiantes la asignatura de Biofísica de primer año de la FOUNLP durante el año 2019. Tomando algunas de las consignas planteadas se pudo analizar lo siguiente.

Durante este primer año de la carrera, predominan las clases de tipo teóricas expositivas de las distintas temáticas. En ellas los alumnos ven como prioridad y siempre importante, contar con la explicación teórica del docente para iniciarlas; como así también que él mismo pueda repasar contenidos previos antes de abordar uno nuevo. De la misma forma, siempre es de utilidad dedicar los últimos minutos de la clase a resolver dudas e inquietudes con el docente.

Sin embargo, no definen como beneficioso realizar una instancia de debate e intercambio de ideas con sus pares para nutrir el proceso de aprendizaje. A su vez esto acompaña la posición que definieron en relación con el trabajo grupal. Indicaron que el trabajo en grupo les resulta útil solo en ciertas ocasiones y que a veces representa una dificultad al momento de concentrarse y trabajar; inclusive optando en circunstancias por el trabajo individual.

En relación con la variable del rendimiento académico la mayoría (71%) obtuvo condición de alumno regular, seguido por alumnos libres, y por último el 2% promocionó la asignatura. A su vez se tuvo en cuenta que el 24% del total de alumnos trabaja; y dentro de estos, predominan los que lo hacen más de 4 horas diarias. Al indagar acerca de si habían aprobado todas las materias del último cuatrimestre cursado, la mayoría indicó que no.

Esto marca que predominan las clases teóricas con toda la explicación impartida por el docente, lo cuál es visto como algo positivo y necesario para los alumnos. Sin embargo, sería interesante poder incorporar y/ o reforzar la metodología de participación activa, por ejemplo, por medio del trabajo grupal y los debates. Estas metodologías estimularían el pensamiento crítico, la autonomía, motivación y compromiso al momento de estudiar. Esto podría reflejarse así en el rendimiento académico, pudiendo modificarse favorablemente el porcentaje de, por ejemplo, alumnos promovidos.

Se propondrá entonces continuar la investigación generando recomendaciones para aprovechar mejor las dinámicas de grupo e incorporar debates; afianzando así lo expuesto en la hipótesis de trabajo.

Posteriormente se realizará lo mismo con los estudiantes de segundo año de la carrera, y se observarán y compararán los resultados obtenidos para concluir con este análisis.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Davini MC. (2008) Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores. Buenos Aires: Santillana.

Delgado M, Atuesta N, Aguirre S, et al. (2014). Desarrollo de estrategias de Enseñanza – Aprendizaje para mejorar el entendimiento, la autonomía y la motivación de los estudiantes. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación, Argentina, Bs. As.

ISBN: 978-84-7666-210-6 – Artículo 350.

Feldman, D. (2010). *Didáctica General. Aportes para el desarrollo curricular*. Buenos Aires.: Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación de la Nación.

Franco A R, Almeida L S, Saiz C. (2014). Pensamiento crítico: Reflexión sobre su lugar en la Enseñanza Superior. *Educatio Siglo XXI*, 32(2 Julio), 81-96. <https://doi.org/10.6018/j/202171>.

Gargallo López B, Suárez Rodríguez J, Ferreras Remesal A. (2007). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 25 (2), 421-441.

González J A. (2011). La clasificación de los métodos de enseñanza en educación superior. *Contextos educativos*, 15 (2012), 93-106.

Hernández Infante RC, Infante Miranda ME. (2017). La clase en la educación superior, forma organizativa esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Educación y Educadores*, 20 (1), 27-40.

Kyong-Jee K, Jee-Young H. (2017). Characteristics of medical teachers using teaching methods centered on the student. *Corean Journal Medical Education*, 29 (3), 187–191.

López Noguero F. (2007). *Metodología participativa en la Enseñanza Universitaria*. Madrid: Narcea, S.A de ediciones.

Mercado Elgueta C, Illesca Pretty M, Hernández Díaz A. (2019). Relación entre estrategias de aprendizaje y rendimiento académico: estudiantes de enfermería, Universidad Santo Tomás. *Enfermería universitaria*, 16(1), 15-30. <https://dx.doi.org/10.22201/eneo.23958421e.2019.1.580>

Moreira, M A. (2005). Aprendizaje significativo crítico (Critical meaningful learning). *Indivisa*. *Boletín de Estudios e Investigación*, (6), 83-102.

Ramírez S, Rodríguez J, Blotto B. (2016). El equipo de trabajo como estrategia de aprendizaje. *InterCambios*, 3 (1), 71-78.

Salazar Blandón DA, Ospina Rave BE. 2019. Nivel de pensamiento crítico de estudiantes de primero y último semestre de pregrado en enfermería de una universidad en Medellín, Colombia. *Universidad y Salud*, 21(2), 152-158.

Tomas L J. (2017). Relación entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes de la Facultad de Odontología de la Universidad Nacional de La Plata. [Tesis de Maestría]. Universidad Nacional de La Plata, La Plata 125 p.

# Situación del egreso en la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional de La Plata. Período (1993-2013)

**Migliorisi, Ana Lorena<sup>1</sup>**

**Tittarelli, Claudia Marcela<sup>2</sup>**

**Gómez, María Verano<sup>3</sup>**

**Acosta, María Soledad<sup>4</sup>**

**Cambiaggi, Vanina<sup>5</sup>**

1 Facultad de Ciencias Veterinarias, Universidad Nacional de La Plata, Argentina. [imiglio@fcv.unlp.edu.ar](mailto:imiglio@fcv.unlp.edu.ar)

2 Facultad de Ciencias Veterinarias, Universidad Nacional de La Plata, Argentina. [titareli@fcv.unlp.edu.ar](mailto:titareli@fcv.unlp.edu.ar)

3 Facultad de Ciencias Veterinarias, Universidad Nacional de La Plata, Argentina. [verano@fcv.unlp.edu.ar](mailto:verano@fcv.unlp.edu.ar)

4 Facultad de Ciencias Veterinarias, Universidad Nacional de La Plata, Argentina. [msacosta@fcv.unlp.edu.ar](mailto:msacosta@fcv.unlp.edu.ar)

5 Facultad de Ciencias Veterinarias, Universidad Nacional de La Plata, Argentina. [vcambiaggi@fcv.unlp.edu.ar](mailto:vcambiaggi@fcv.unlp.edu.ar)

## RESUMEN

Hace algunos años que las universidades comenzaron a preocuparse por la temática del egreso universitario generando políticas de intervención para lograr que los estudiantes puedan atravesar y culminar su proceso de formación universitaria con éxito. Esta primera parte del estudio sobre egreso se realizó abarcando 21 años de carrera de Medicina Veterinaria de la Universidad Nacional de La Plata (FCV-UNLP) entre los años 1993 y 2013. El objetivo del trabajo fue evaluar la situación del egreso en la FCV-UNLP un período de 21 años de estudio (1993-2013). Se evaluó cuánto tiempo llevaba a los estudiantes culminar su recorrido académico, qué porcentaje de estudiantes por cohorte egresaba a lo largo de los años y qué porcentaje de egreso se presentaba en relación con el ingreso por año. Se indagó además sobre las problemáticas que puedan haber estado retrasando el egreso en aquellos estudiantes con al menos el 80% de la carrera acreditada. Se evaluaron datos de ingreso (1993-2008) y egreso (1997-2013). La mayoría de los estudiantes, tardaron entre 7 y 10 años en finalizar sus estudios. La relación ingreso-egreso anual, independientemente de la cohorte, para los 21 años de estudio tuvo una media de 24,8%. Con respecto a las encuestas y entrevistas, los estudiantes manifestaron que: las correlatividades, demoras entre la aprobación de los cursos y los exámenes finales, dificultad para encontrar material organizado y unificado, la alta carga horaria de la carrera y diferencia de criterios entre docentes con respecto a los contenidos eran los principales aspectos que retrasaron su egreso, sumado a la necesidad de trabajar durante la carrera.

**Palabras clave:** egreso, veterinaria, cohortes

## 1. INTRODUCCIÓN

Desde su creación, las universidades públicas argentinas, han implementado un programa de ingreso irrestricto y gratuito, lo que ha generado una demanda creciente en educación superior, especialmente a partir del retorno de la democracia (Giovagnoli, 2002). La Argentina fue y es uno de los países de América con mayor acceso a la educación universitaria en universidades públicas (Viñas y Suarez Baldo, 2017) expandiéndose la matrícula en un 7% anual (García de Fanelli, 2005).

Mientras el ingreso ha sido sostenidamente masivo, como efecto de la admisión directa desde el nivel medio, el egreso se ha mantenido relativamente constante o al menos con fluctuaciones menos marcadas que el ingreso y más allá de las variaciones de éste (Lista CA, 2002). Esta situación ha determinado que aumente la población de estudiantes atravesando el “trayecto universitario”.

La matrícula universitaria argentina entre el 2003 y el 2016 creció el 30%. La alta deserción estudiantil repercute en el número de graduados considerando que durante el mismo período de estudio se vio que egresan sólo 30 de cada 100 alumnos que ingresan (Guadagni, 2018).

El proceso de estadía o permanencia que media entre el ingreso y el egreso es mantenido como una caja negra, la cual necesita ser analizada en sus contenidos. Es muy poco lo que sabemos sobre el egreso en cuanto al tiempo promedio que necesita un estudiante para graduarse en nuestra casa de estudios, las problemáticas en relación con la finalización de su carrera de grado y la hoja de ruta universitaria de los estudiantes avanzados en la carrera de Medicina Veterinaria de la UNLP.

Hace algunos años que las universidades han comenzado a preocuparse por esta temática generando políticas que tienden a intervenir con el fin de que los estudiantes puedan atravesar y culminar su proceso de formación universitaria con éxito. Es importante conocer sobre las experiencias durante el recorrido académico, el tiempo que transcurre entre esos dos momentos (ingreso y egreso) y dar un poco de luz sobre los acontecimientos que ocurren en ese camino. La evaluación del estado de situación de los alumnos con más del 80% de la carrera acreditada permite conocer las diferentes problemáticas y de ese modo intervenir en forma criteriosa para que logren su objetivo de graduación. Evaluar, en este sentido, implica considerar resultados y sucesos no previstos; dar lugar a datos que reflejen procesos y no sólo productos. La evaluación debe tener pluralidad metodológica (incluyendo procedimientos informales) y considerar a todos los participantes de un proyecto tanto para la recolección de opiniones e interpretaciones como para la divulgación de los

resultados (Palou de Maté, 1998). Un proyecto de evaluación deberá, entonces, contemplar cierto grado de flexibilidad para ajustarse a las circunstancias presentes al momento de su implementación (Carlino, 1999).

En el año 2006 en la FCV-UNLP, se implementó un cambio en el plan de estudios de la carrera de Medicina Veterinaria en el cual, entre otros cambios, la mayoría de los cursos pasaron a ser cuatrimestrales, aumentando en número y pasando de 29 cursos en el plan 206/82 a 49 en el plan 406/06. Por otro lado, el nuevo plan curricular constó de dos ciclos de formación principales, uno de formación generalista (cursos obligatorios que totalizan 3600 horas presenciales), y uno orientado (120 horas de cursos optativos y 300 horas de prácticas pre-profesionales guiadas) extendiéndose la duración de la carrera a 5 ciclos lectivos y un semestre.

A partir del Programa de Promoción del Egreso impulsado por la Dirección de Estrategias de Inclusión y Retención de la Secretaría de Asuntos Académicos de la UNLP desde 2010, en la FCV se creó una comisión ad-hoc integrada por la Secretaria Académica y cuatro docentes de diferentes años de la carrera la cual tuvo como objetivo principal reconocer las diferentes problemáticas que se le plantean a los estudiantes, de qué manera éstas provocan un retraso en su egreso, y desarrollar estrategias institucionales que mejoren el egreso estudiantil.

Los objetivos de este trabajo fueron, primeramente, recabar información sobre cuánto tiempo llevaba a los estudiantes de la FCV-UNLP culminar con éxito su recorrido académico, qué porcentaje de estudiantes por cohorte egresó a lo largo de los años de estudio y cuál fue el porcentaje de egreso en relación con el ingreso por año. En segundo lugar, indagar sobre las diferentes problemáticas que pudiesen estar retrasando el egreso en aquellos estudiantes con al menos el 80% de la carrera acreditada.

En la presente investigación se muestran datos de ingreso y egreso de dieciséis cohortes de estudiantes de la FCV-UNLP y se precisan algunas variables que se asocian al fenómeno de la deserción y podrían explicar el no egreso de los alumnos. Se estudian además los efectos de factores personales y características socioeconómicas de los alumnos sobre las posibles etiologías de deserción y egreso.

## **2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA / DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN**

El trabajo se dividió en dos etapas desarrolladas durante el año 2014. Para poder comenzar a trabajar en estrategias de promoción del egreso en nuestra unidad académica fue ne-

cesario investigar, inicialmente, el porcentaje de ingresantes de la FCV-UNLP que finalizaba sus estudios y, además, el tiempo que llevaba a los estudiantes egresar. Es por esta razón que, en la primera etapa, se decidió tomar como período de estudio las cohortes de ingreso desde el año 1993 hasta el año 2008 para poder contar con un número importante de datos. Como última cohorte de ingreso se tomó el año 2008, para poder llegar a diciembre de 2013 abarcando 6 años lectivos, tiempo mínimo para finalizar con la currícula de la carrera de Medicina Veterinaria del plan 406; registrando así, un estudio de 21 años de datos de nuestra unidad académica. Se evaluaron las fichas en papel de los egresados una a una entre los años 1993 y 2005. A partir del año 2006 el total de la población estudiantil que ingresó pasó a formar parte del sistema SIU GUARANI (sistema de gestión de alumnos que registra y administra todas las actividades académicas de la Universidad, desde que los alumnos ingresan como aspirantes hasta que obtienen su título), por lo que para el resto de los años los datos se tomaron de dicho sistema.

En la segunda etapa se trabajó en la evaluación de la problemática del egreso a través de la implementación de una encuesta y una entrevista a un grupo del total de la población estudiantil que tenía al menos el 80% de la carrera acreditada a agosto del año 2014 (n=233 estudiantes; datos obtenidos a través del sistema SIU GUARANÍ).

Con respecto a la localización de cada uno de estos estudiantes, la misma se realizó a través de los datos obtenidos del listado del SIU GUARANÍ, aunque en dicha lista, sólo la mitad de los estudiantes poseía algún dato de contacto. Por lo tanto, en aquellos casos en que figuraba el dato de correo electrónico se lo contactó por ese medio y para el resto del listado, la búsqueda se realizó a través de la red social Facebook. El criterio de búsqueda fue evaluar el perfil público e identificar si manifestaba pertenecer a la FCV-UNLP y, a partir de allí, enviar un mensaje privado manifestándoles las razones del contacto en relación con el trabajo de indagación sobre la temática de egreso en la FCV-UNLP.

El trabajo incluyó la entrega en forma presencial de una encuesta que recababa información sobre: la situación en cuanto al recorrido restante, el tiempo en el que estimaban finalizar sus estudios, las dificultades que podrían estar demorando su egreso, cuál era su situación laboral actual y su repercusión sobre la posibilidad de estudiar y, las posibles sugerencias que podrían ayudar a su graduación. Luego de completar la encuesta, se les realizó una entrevista dónde se abordó con mayor profundidad las dificultades académicas, que pudieron ser causa de un atraso en la finalización de sus estudios y la hoja de ruta de su recorrido académico. Los datos fueron recopilados por el entrevistador en forma escrita para luego digitalizarla para su análisis.

A continuación, se presentan los datos obtenidos de la investigación realizada a través de material recopilado en el Departamento de Alumnos de la FCV.



Tabla 1: Número de ingresantes (1993-2008), número de egresados por cohorte al 31 de diciembre de 2013 y porcentaje de egresados por cohorte durante un período de 16 años.

Cohorte ingresantes	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
N° Ingresantes	436	528	470	512	517	421	476	475	554	368	478	468	551	557	530	483
N° Egresados	124	135	128	158	144	119	116	127	109	102	93	104	64	41	18	9
% Egresados/Cohorte	28,4	25,6	27,2	30,9	27,9	28	24,4	26,7	19,7	27,7	19,5	22,2	11,6	7,4	3,4	1,9
Años de carrera	21	20	19	18	17	16	15	14	13	12	11	10	9	8	7	6

Tabla 2: Cantidad total de ingresantes y egresados por año (independientemente del año de ingreso), % de egresados sobre los ingresantes y % de ingresantes sobre los postulantes durante 16 años en la FCV.

Año	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	Promedio
N° Postulantes	761	770	723	803	865	797	845	800	696	661	628	575	571	565	601	640	679	704,71
N° Ingresantes	517	421	476	475	554	368	478	468	551	557	530	483	491	466	519	466	542	491,88
N° Egresados	90	133	110	104	104	148	94	96	120	126	121	130	84	149	150	153	127	119,94
% Egresados/Ingresantes	17,4	31,6	23,1	21,9	18,8	40,2	19,7	20,5	21,8	22,6	22,8	26,9	17,1	32,0	28,9	32,8	23,4	24,8
% Postulantes/Ingresantes	67,9	54,7	65,8	59,2	64,0	46,2	56,6	58,5	79,2	84,3	84,4	84,0	86,0	82,5	86,4	72,8	79,8	69,8

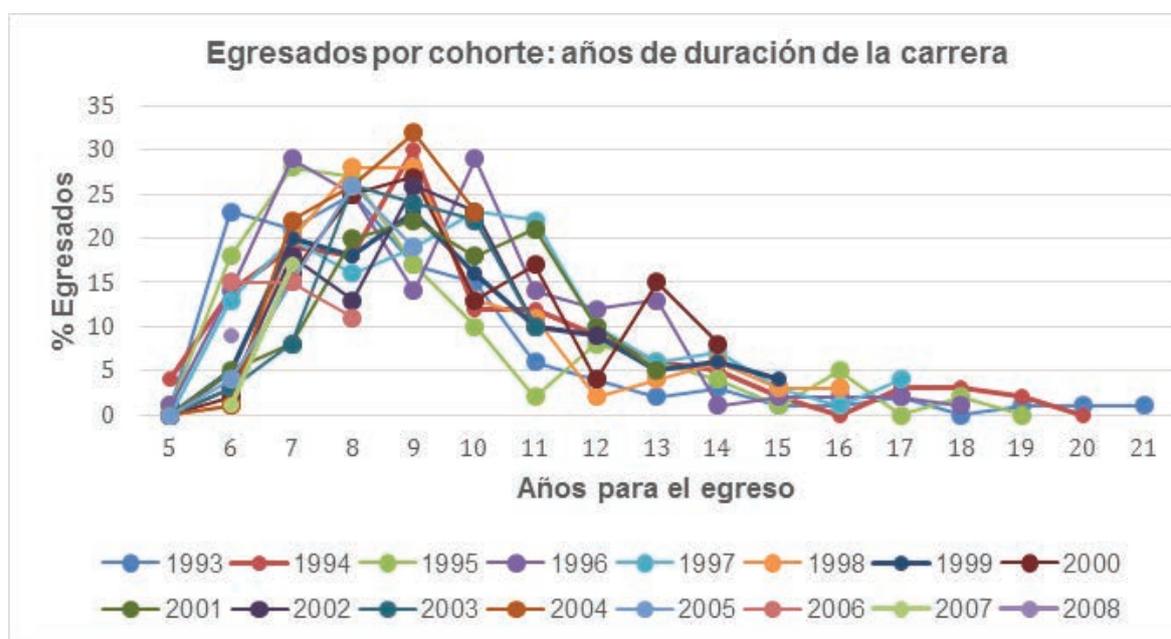


Gráfico 1: Distribución en % de egresados de los años que llevó egresar a los estudiantes de la FCV por cohorte. Dieciséis cohortes de ingreso (1993-2008). Evaluado al 31 de diciembre de 2013.

Se puede observar en la tabla 1, que el número de ingresantes (estudiantes que comenzaron al menos uno de los cursos del primer año) se ha mantenido más o menos estable durante el período de estudio, contando con entre 400 y 500 ingresantes. El porcentaje de egresados por cohorte, desde el ingreso 1993 fue en aumento desde los 6 años de duración de la carrera hasta los 10 años, dónde se mantuvo entre el 20 y el 30% de egresados, indicando que el porcentaje de estudiantes a los que les lleva más de 10 años terminar con éxito su carrera es bajo. En relación con los años necesarios para finalizar los estudios por cohorte, se puede observar que el mayor porcentaje de distribución se encuentra entre los 7 y los 10 años (Gráfico N°1). En la tabla N°2 se observa que el porcentaje de egresados en relación con el número de ingresantes anual oscila entre el 17,1% en 2009 y el 40,2% en 2002, con una media de 24,8%, dato muy similar al porcentaje de egresados por cohorte, el cual se estabilizaba entre el 20 y el 30%. Podemos observar además la relación entre postulantes (estudiantes que se inscriben en diciembre para comenzar al próximo año lectivo) y los ingresantes, dato que nos indica cuántos de los inscriptos comenzaron a cursar al menos uno de los cursos del primer año. La media con respecto a dicho parámetro fue de 69,8%. Aunque dicho valor no refleja realmente el movimiento que se produjo a lo largo de los años. Se puede ver claramente que antes del 2005 la relación postulante/ingresante oscilaba entre 50 y 60% y a partir del 2005 aumentó manteniéndose entre 72 y 86%. El número de postulantes disminuyó en dichos años, pero parece haber habido mayor retención de estudiantes en el primer año, manteniéndose estable el número de los ingresantes durante estos 16 años, que osciló entre los 400 y 500. Hay que tener en cuenta otro dato con respecto a dicha tabla y es que en el año 2002 se presentó el menor valor de postulantes/ingresantes (46,2%). Esto lo podríamos llegar a relacionar con los sucesos socioeconómicos ocurridos en diciembre del año 2001 y que aconteció entre estos dos momentos que fueron, la inscripción en noviembre-diciembre de 2001 y el comienzo del ciclo lectivo en febrero de 2002.

Con respecto al listado de trabajo con los datos (SIU GUARANI) de los estudiantes que poseían al menos el 80% de la carrera acreditada, se encontró que presentaba datos erróneos, ya que se observó que figuraban varios alumnos egresados que correspondían a ingresantes entre los años 1981 y 1987 aproximadamente. Esto pudo deberse a un error del sistema de traspaso automático de los datos al sistema SIU GUARANI y coincidió en algunos casos con el cambio desde el plan 106 al 206. Por lo tanto, se dispuso a corregir el mismo, buscando uno a uno cada estudiante en el sistema y controlando los finales acreditados para poder determinar el egreso. Al finalizar dicha tarea, se elevó una solicitud al CD para que autorice al Departamento de Alumnos a egresarlos del sistema. Del total de los 233 estudiantes en dicho listado, 72 de ellos ya se habían graduado.

Al quitar del listado a los egresados antes mencionados, el nuevo número de estudiante



con el 80% de la carrera acreditada se redujo a 161, de los cuales respondieron al llamado para la entrevista personal 44 estudiantes. Los resultados obtenidos de las encuestas y entrevistas se detallan a continuación.

Dentro de las causas académicas que originaron el atraso en el egreso, el mayor porcentaje se correspondió con el régimen de correlatividades existente en los primeros años, teniendo como consecuencia que hubo años en los que sólo podían cursar una sola materia. Luego siguieron en orden de importancia las demoras por cursadas que se les vencían ya que, al dejar pasar el tiempo, más les costaba dar el examen. Eso se sumaba a las pocas mesas examinadoras que existían para el plan de estudios 406. Esta última situación se solucionó en el año 2014, al aprobarse en el Consejo Directivo de nuestra facultad la posibilidad de que los estudiantes de dicho plan accedan a un mayor número de mesas en el año. En relación con los aspectos académicos sobre aquellos cursos que aún adeudaban los exámenes finales, el mayor porcentaje de respuestas correspondió a la modalidad de evaluación de los cursos o los exámenes finales, dato que surgió nuevamente en las entrevistas, ya que mencionaron la disparidad en exigencias entre la posibilidad de promoción de los cursos con respecto a la evaluación final oral. Como segundo aspecto académico de los cursos prevaleció el tema de los materiales de estudio, lo que también se puso de manifiesto en las entrevistas, dónde se visualizó la dificultad de encontrar un material organizado y unificado para poder estudiar para los exámenes finales. En cuanto a otras posibles causas de retraso en el egreso, surgieron principalmente aspectos como, tener la necesidad de trabajar durante la carrera, tener familia a cargo y problemas de salud tanto propios como de familiares, factores coincidentes también con las hojas de ruta recuperadas en las entrevistas. Dentro de las posibles ayudas para facilitar el egreso, surgieron diferentes respuestas, las que mayor frecuencia presentaron fueron las de facilitar el contacto con las cátedras y brindar cursos de apoyo previo a los exámenes, dato que también se repitió en las entrevistas. Otro resultado que se obtuvo a partir de las encuestas fue el porcentaje de estudiantes que trabajan y/o tenía familia a cargo, lo que arrojó que más de la mitad de estos trabajaban y algunos de ellos además tenían familia que sostener, razón que repercutía a la hora de repartir el tiempo con el estudio. Se vio así que el 64% de los estudiantes encuestados trabajaba y un 25% tenían familia a cargo.

Durante las entrevistas surgieron algunos aspectos que no fueron considerados en la encuesta y dentro de ellos se presentó la alta carga horaria de la carrera que influiría, junto con la falta de tiempo para el estudio, en el "no poder llevar al día" cursadas y finales. Otro aspecto planteado por los estudiantes fue la diferencia de criterios entre docentes de un mismo curso, como también entre cursos; en relación con los contenidos académicos y la falta de diálogo entre los estudiantes y algunos docentes. Esto conllevaría mayor dificultad al momento de preparar los finales, alargando los tiempos de egreso.

Dentro de las posibles ayudas académicas para favorecer el egreso optaron en mayor proporción por aquella de favorecer el contacto entre los estudiantes y las cátedras para preparar los finales y la posibilidad de poder optar por cursos de apoyo previos a los exámenes, coincidiendo también con algunos de los aspectos que aparecen en las entrevistas.

### 3. CONCLUSIONES

Esta investigación brindó un primer diagnóstico de situación en relación con la problemática del egreso en la Facultad de Ciencias Veterinarias de la UNLP.

Las encuestas y entrevistas realizadas aportaron datos interesantes sobre la situación en la que se encontraban los estudiantes, lo cual nos permitió identificar puntos para tener en cuenta con el fin de planificar una propuesta concreta de promoción del egreso para nuestra unidad académica.

Esta realidad que encontramos en la FCV no es un caso aislado. El fenómeno ocurre a lo largo de todas las universidades del país tanto públicas como privadas. Según datos recabados por Guadagni (2018) de los Anuarios de Estadísticas Universitarias de 2016, tomando el promedio de las universidades, en aquellas de gestión estatal hay en el sistema universitario 18,55 estudiantes por egresado y en las universidades de gestión privada 9,91 estudiantes por egresado (Guadagni, 2018).

La Secretaría de Políticas Universitarias afirma que los estudiantes universitarios de nuestro país tardan en promedio un 57% más de lo esperado para obtener su graduación. Un estudio en la UNLP, entre el 2011 y el 2012 reveló la cifra de alumnos que, con el 90% de la carrera aprobada, no lograban recibirse: en agosto de 2011 más de 15.000; 11.900 en diciembre de 2011 y más de 12.500 en febrero de 2012. (Gimenez O., 2012). Asimismo, se observó que el grupo de egresados fue reducido en relación con la cantidad de ingresantes, situación que también fue observada en nuestro diagnóstico.

Por su parte, la Secretaría de Asuntos Académicos de la Universidad de Buenos Aires obtuvo indicadores de rendimiento interno según facultades y carreras (1992-2000) y detalla, por un lado, que existen muchas variaciones en relación con el egreso entre las facultades de Ciencias Sociales y Exactas y, de acuerdo con datos oficiales, en promedio, los universitarios tardan en graduarse un 60% más de lo previsto por los planes de estudios (Lorca, 2001). Estos reportes coinciden con nuestro estudio ya que la permanencia del alumnado en la carrera de la FCV fue de entre 7 y 10 años.

Como señala Petric (2019) es dificultoso establecer tasas de egreso y deserción ya que, en Argentina, no hay estudios longitudinales sistemáticos que muestren el cómo se comportan las diferentes cohortes de estudiantes para establecer en forma más precisa las tasas de de-

serción, egreso y duración real de los estudios y cita que sólo hay estimaciones efectuadas por procedimientos diversos y de difícil comparación (Petric, 2019). En este trabajo de investigación se indagó sobre datos de ingreso y egreso de las diferentes cohortes a lo largo de 21 años de estudio y pudimos brindar los años de duración de la carrera para los diferentes años de ingreso y a su vez identificar el porcentaje de egreso por cohorte.

La deserción en general es uno de los principales problemas que enfrentan las instituciones de educación universitaria, lo cual, agravado con la complejidad de los factores involucrados en su determinación, hace difícil la implementación de políticas contundentes que disminuyan los índices de deserción en el país. Actualmente se reconoce que las trayectorias académicas y laborales suelen ir asociadas, situación en la que operan factores económicos y socioculturales que intervienen en el desarrollo de la vida de los jóvenes (Zandomeni, N. y col, 2011).

Asimismo, en la Facultad de Psicología de la UNLP se han identificado algunas variables que actúan asociadas a la problemática de la graduación como, por ejemplo: la estructura del currículum, la inserción laboral y causas económicas, entre otras. La situación económica, incide directamente tanto en el acceso, la permanencia y como consecuencia también en el egreso, en la extensión o abandono del tránsito por la universidad por la necesidad de la búsqueda de trabajo por parte de los estudiantes (Viñas y Suarez Baldo, 2017). En un estudio realizado en la Facultad de Cs. Económicas de La Universidad Nacional del Litoral al indagar sobre las trayectorias académicas y especialmente en las causas que intervinieron en la prolongación de sus estudios, los estudiantes encuestados manifestaron diferentes motivos entre los que se identificaron en primer término los laborales, seguido por los motivos asociados a los acontecimientos familiares (matrimonio, hijos, mudanzas, etc.). Por último, las situaciones vinculadas a la carrera como la carga horaria, la extensión e intensidad de los estudios aparecieron como el tercer conjunto de aspectos que operó en el aplazamiento de los estudios (Zandomeni, N. y col, 2011), lo que coincide en mayor medida con los resultados de nuestras encuestas y entrevistas.

En suma, aunque es particularmente difícil obtener datos confiables que permitan elaborar indicadores sobre el abandono, podemos concluir que para que un estudiante abandone una carrera universitaria en sus últimos tramos se combinan aspectos como, el nivel de ingresos, la necesidad de trabajar para mantenerse y el alejamiento de la ciudad por razones familiares por sólo mencionar algunos.

En este contexto, y desde una iniciativa institucional e integradora, podemos decir que creemos haber aportado un poco de luz con respecto al tiempo que necesitaron los estudiantes de la FCV para obtener su título, junto con otros datos objetivos sobre su "trayecto universitario", sumando así más voces de este "momento silencioso" que involucra el periodo desde el ingreso hasta el egreso de la carrera. Estos hallazgos serán útiles para describir, analizar,

evaluar y diseñar políticas públicas en el sector educativo; en particular para diseñar estrategias de contención y persistencia en el último tramo de la carrera. En suma, brindarle al estudiante la posibilidad de participar desde un rol activo, crítico y autónomo, contribuyendo en la toma de decisiones y en el sostenimiento de los intereses vinculados al estudio universitario y la construcción de su identidad profesional.

En futuros estudios el próximo objetivo a plantear debería relacionarse con lograr reducir los tiempos necesarios para la obtención del título de nuestros estudiantes a través de una intervención, aplicando estrategias de promoción de egreso. El análisis de las respuestas de los estudiantes nos provee de herramientas importantes para poder intervenir en forma acorde a sus necesidades y que logren el objetivo de finalizar sus estudios en forma exitosa en los tiempos estipulados en el plan de estudios.

Es necesario continuar con la toma de datos para poder brindar una base sólida en la cual podamos sostenernos e intervenir en forma criteriosa.

## BIBLIOGRAFÍA

Carlino, F. (1999). Convenciones técnicas para el diseño de proyectos de evaluación. En: La evaluación educacional. Historia, problemas y propuestas (pp. 93-122). Buenos Aires: Aique.

García de Fanelli, A. M. (2005). Acceso, abandono y graduación en la educación superior argentina. En Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL), Educación superior. Acceso, permanencia y perfil social de los graduados comparados con los egresados de la educación media (pp. 2-17).

Buenos Aires: OEI.

Giménez, O. (2012, Abril 29). Terminar una carrera universitaria lleva en promedio más de 8 años. EL Día. <http://www.eldia.com/nota/2012-4-29-terminar-una-carrera-universitaria-lleva-en-promedio-mas-de-8-anos.htm>

Giovagnoli P. (2002). Determinantes de la deserción y graduación universitaria: Una aplicación utilizando modelos de duración. Documento de Trabajo Nro. 37, Facultad de Cs. Económicas, UNLP.

Guadagni, A. A. (2018). *Nuestra graduación universitaria es escasa*. Universidad de Belgrano-Centro de Estudios de la Educación Argentina (CEA).

Lista, C. A. (2002). Acceso, permanencia y egreso de la carrera de abogacía de la Universidad Nacional de Córdoba: tendencias y perspectivas. *Anuario Vol. 6 (2001)*, p. 445-459.

Lorca J. (2010, Noviembre 1). *Informe sobre rendimiento académico en la UBA. Los que rin-*

den y los que no. Página 12. <https://www.pagina12.com.ar/2001/01-07/01-07-10/univer01.htm>

Palou de Maté, M. D. (1998). La evaluación de las prácticas docentes y la autoevaluación. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires, Barcelona y México DF: Paidós. pp. 93-132

Ríos G. (2007). Duración real de los estudios universitarios: desgranamiento y egreso. IX Jornadas Argentinas de Estudios de Población. Asociación de Estudios de Población de la Argentina, Huerta Grande, Córdoba

Viñas, R., & Suárez Baldo, C. (2017). Políticas de egreso: dispositivos y herramientas inclusivas para la graduación y el egreso en la universidad pública argentina. In *I Congreso de Prácticas de Enseñanza en la Universidad UNDAV-UNAJ-UNPAZ (Avellaneda, 29 y 30 de noviembre de 2017)*.

Zandomeni, N., Pacifico, A., Pagura, F., de Decoud, S. C., & Nessier, A. (2011). Estudiantes universitarios avanzados que interrumpieron su carrera: trazos de sus trayectorias académicas y laborales. *Ciencias económicas*, 2(9), 11-30.

# Trayectorias estudiantiles en los estudios superiores: del ingreso al egreso en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social

**Sidun, Ayelen<sup>1</sup>**

**Viñas, Rossana<sup>2</sup>**

**Sasso, Gisela<sup>3</sup>**

1 Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP, Argentina, [ayelensidun@gmail.com](mailto:ayelensidun@gmail.com)

2 Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP, Argentina, [rovinas06@gmail.com](mailto:rovinas06@gmail.com)

3 Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP, Argentina, [giselasasso@gmail.com](mailto:giselasasso@gmail.com)

## RESUMEN

Las políticas académicas diagramadas en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social (FPyCS-UNLP) contemplan la necesidad de mirar tres etapas dentro de la trayectoria de lxs estudiantes: el ingreso, la retención, la permanencia y el egreso.

Conocer cada una de estas instancias permite pensar en el recorrido de lxs estudiantes atendiendo al contexto desde el cual ingresan a la universidad, sus saberes y condiciones posibles de producción y enunciación y las múltiples situaciones que pueden ir potenciando, condicionando o fortaleciendo esa trayectoria.

El presente trabajo se enmarca en lo concerniente al ingreso y el egreso como dos etapas en las que es necesario revisar constantemente las políticas desarrolladas, teniendo en cuenta contenidos, equipos docentes, estrategias y herramientas pedagógicas.

En este sentido, la FPyCS realiza un trabajo constante de articulación inter espacios institucionales, con lxs docentes, con lxs estudiantes y con todos lxs actorxs en pos de diagramar y actualizar las estrategias necesarias para el ingreso, la posterior permanencia y el egreso.

**PALABRAS CLAVE:** TRAYECTORIAS ESTUDIANTILES – UNIVERSIDAD – INGRESO - EGRESO



## 1. INTRODUCCIÓN

Las políticas académicas diagramadas en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social (FPyCS-UNLP) contemplan la necesidad de mirar tres etapas dentro de la trayectoria de lxs estudiantes: el ingreso, la permanencia y el egreso.

Conocer cada una de estas instancias permite pensar en el recorrido de lxs estudiantes atendiendo al contexto desde el cual acceden e ingresan a la universidad, sus saberes y condiciones posibles de producción y enunciación y las múltiples situaciones que pueden ir potenciando, condicionando o fortaleciendo esa trayectoria.

El presente trabajo se enmarca en lo concerniente al ingreso y el egreso como dos etapas en las que es necesario revisar constantemente las políticas desarrolladas, teniendo en cuenta contenidos, equipos docentes, estrategias y herramientas pedagógicas.

“El olvido que excluye y la representación que mutila, están en el origen mismo de las narraciones que fundaron estas naciones”, las nuestras (Barbero, 2003). Luego de años de los gobiernos populares en la Argentina y en Latinoamérica en los que la escuela y el ingreso a la universidad se convirtieron en una posibilidad real para sectores a los que antes no se llegaba, y habiendo pasado por cuatro años de neoliberalismo en los que el ingreso, la permanencia y el egreso abrieron interrogantes por los recortes presupuestarios que se vivenciaron, hoy estamos en un momento en el que la universidad pública vuelve a estar en la agenda del Estado.

Y cuando un Estado está presente (y más aún cuando está ausente), la institución debe preguntarse por el ingreso y la permanencia de aquellxs que acceden y del egreso de quienes la transitan, teniendo en cuenta sus condiciones sociales y políticas que modifican las condiciones antes existentes.

Desde una perspectiva de la educación superior como derecho, sabemos que la permanencia no es una finalidad en sí misma, sino que debe posibilitar una perspectiva de cumplimiento progresivo de la currícula a todxs. En este sentido, las tasas de aprobación y de rendimiento académico son aspectos a considerar para el desarrollo de todas las políticas académicas e institucionales.

El abordaje y el análisis de las trayectorias educativas -para tomar decisiones en relación a ellas- cobran relevancia en el discurso pedagógico actual por diferentes razones, pero mucho más por la contextualidad propia que atraviesa la universidad pública argentina y latinoamericana en las que los Estados son agentes posibilitadores y garantes de derechos tanto como la comunidad educativa toda en las instituciones.

Por otro lado, lxs jóvenes son una categoría heterogénea y tienen diferentes modos de inserción en la estructura social y diferentes modos de concebirla. Están atravesadxs por los mismos hechos históricos y sociales pero que son vividos de una manera particular de acuer-

do a sus modos de vivirlos y sentirlos. Y eso es esencial de tener en cuenta.

En esa estructura social, está la escuela; está la universidad. Y su realidad. Para abordar esa realidad, Flavia Terigi (2007; 2010) propone herramientas para repensar los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas, entendiendo que las realidades socio-históricas-políticas de lxs jóvenes que acceden a la educación muchas veces no se condicen con las políticas institucionales.

En consonancia, es importante pensar cómo las instituciones se han hecho eco o no de la masividad y la heterogeneidad en el acceso a ellas en los últimos años en la Argentina.

Las condiciones de acceso, de ingreso, de permanencia y egreso, y las estrategias para hacer posible ello eso se determinan no sólo por decisiones académicas institucionales sino también por políticas micro y macro en el marco educativo político nacional.

Estado e instituciones educativas son actores fundamentales a la hora de pensar políticas que contengan a lxs jóvenes en el sistema educativo. En este sentido, la Dra. Florencia Saintout, declara en una entrevista que:

La universidad no puede ser algo lejano, algo que te expulse porque al que lo expulsan no entra nunca más a la universidad y nosotros seguimos creyendo que no da lo mismo pasar que no pasar por la universidad, que vale la pena hacerlo y que por la universidad tendrían que pasar todos; que la universidad es un derecho de todos y todas las argentinas (Bartoli y Mauro, 2012).

Y es en este sentido, que este trabajo presenta una experiencia pero al mismo tiempo, un trabajo de campo que sistematiza las políticas académicas implementadas en la FPyCS-UNLP.

## **2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN**

### **Políticas de ingreso**

Desde 1993, la Facultad de Periodismo y Comunicación Social desarrolla un curso introductorio que va variando año a año en relación a la revisión de los contenidos trabajados y la evaluación realizada al término de cada ingreso.

El curso de ingreso se constituye como un único espacio introductorio formativo, integrador de las carreras que se desarrollan en esta Unidad Académica: la Licenciatura (en sus dos orientaciones), la Tecnicatura Superior Universitaria en Periodismo Deportivo, la Tecnicatura Superior Universitaria en Comunicación Digital, la Tecnicatura Superior Universitaria en Comunicación Pública y Política, la Tecnicatura Superior Universitaria en Comunicación Popular y el Profesorado en Comunicación Social.



De este modo, el curso introductorio se presenta como un espacio articulador, integrador y complejo que presupone poner en conocimiento de lxs estudiantes las características de la oferta académica, pero también ofrecerles herramientas básicas sobre el campo disciplinar, los lenguajes, la práctica profesional y los principales rasgos de la institución donde están haciendo sus primeros pasos.

En el año 2014, se presentó la propuesta de un nuevo Plan de estudios para las carreras de Grado que comenzó a implementarse en el año 2017 y que propone que el curso de ingreso se desarrolle y acredite como una materia, lo que implica que lxs estudiantes culminan el curso de ingreso ya siendo estudiantxs regulares de la Facultad. Esta materia es de carácter obligatorio y no eliminatorio y lxs estudiantes podrán continuar con las cursadas de no ser aprobada, pudiéndose recurrir a mitad de año.

La materia del ingreso concentra diferentes espacios áulicos:

- Comunicación (4hs semanales)
- Producción de Lenguajes y Narrativas (6hs semanales)
- y un espacio de charlas -que variará según la temática semanal-.

Esta modalidad permite alcanzar los objetivos que se propone el ingreso como modo de inserción a la vida universitaria recuperando la formación previa vinculada al campo disciplinar con la que cuentan lxs ingresantes a la Facultad teniendo en cuenta los conocimientos que les ha ofrecido su escolarización y experiencia. Asimismo, se proponen prácticas y competencias específicas, que implican el abordaje del proceso de aprendizaje en comunicación social, el escenario laboral y profesional y los códigos que exige la incorporación a la universidad. Esto permite iniciar un proceso de aprendizaje que permita a lxs estudiantes desarrollar de modo estratégico procesos comunicacionales con cada uno de los lenguajes a partir del diseño y realización de producciones mediáticas.

Por otra parte, se plantea también desde el comienzo, el conocimiento de las carreras que se dictan en la facultad para generar el intercambio pero también considerando que muchxs estudiantes de las Tecnicaturas luego eligen continuar sus estudios a través de la Licenciatura o del Profesorado.

Este conocimiento posibilita trabajar desde el ingreso la perspectiva del egreso y propiciar un espacio de socialización, contención y nivelación que construya un nexo entre los ingresantes, la institución y sus actores, a fin de que esta instancia de transición entre el secundario, el pasaje por otras carreras universitarias, y la universidad propenda a la permanencia y al egreso.

#### *Espacio de Vinculación Académica (Programa de Tutorías)*

Como estrategia de contención existe un equipo de tutores que sostienen el contacto con lxs estudiantes desde el comienzo del curso de ingreso con el fin de favorecer y contener la

transición e inserción a la universidad.

Este nexo lo desarrollan estudiantes avanzadxs que trabajan en conjunto con el Centro de Estudiantes para introducir a lxs estudiantes a la vida universitaria informando sobre derechos, obligaciones, posibilidades y cuestiones administrativas referentes al tránsito por la Universidad Nacional de La Plata, en general y a la Facultad de Periodismo y Comunicación Social, en particular.

Por otra parte, este espacio tutorías posibilita realizar diagnósticos que permitan reconocer aquellas problemáticas que llevan a que lxs estudiantes a abandonar o retrasar la carrera y proponer acciones concretas para contenerlas. Por ejemplo, algunas políticas implementadas a partir de ello, han sido las cursadas de verano y de invierno, la recuperación de contenidos mínimos, las mesas de consultas para rendir finales, los talleres de técnicas de estudio -compartidas no solo en la instancia de ingreso sino también de egreso-.

### *Talleres extracurriculares*

Otra de las estrategias desarrolladas en el marco del Curso Introductorio es la oferta de talleres intensivos, optativos y extracurriculares, con herramientas teórico-prácticas específicas del lenguaje trabajado en el Taller de Producción y Prácticas en Comunicación.

## **Políticas de egreso**

Desde el año 2014, la FPyCS se encuentra trabajando de manera sostenida en políticas de egreso revisando estrategias de contención para estudiantes que se encontraban distantes en su trayectoria universitaria por haber dejado de cursar durante varios años.

En una primera instancia se revisó aquellxs que debían entre 1 y 4 materias y quienes adeudaban la tesis constatando el trabajo de tesis como un escollo en el imaginario y concreción del mismo y las dificultades en el estudio de las últimas materias, nombrando a las mismas, muchas veces, como algo más inabordable que el mismo trabajo final.

A partir de esa revisión conjunta entre docentes, estudiantes y graduadxs, se modificó el Reglamento de Tesis transformándolo el requerimiento a un Trabajo Integrador Final (TIF) y se estructuraron los requerimientos: el tipo de material a realizar (modalidades que se detallan en la tabla 1), la extensión de ese material, los pasos que implican la entrega, el formato de coloquio (así como hubo un cambio de enunciación de tesis a TIF, también lo hubo con la "defensa" que pasó a ser "coloquio". El estudiante no se defiende de nada en la instancia evaluatoria, sino que se establece un diálogo de intercambio con lxs evaluadores, de lxs cuales luego, recibe la nota final.

Este trabajo permitió problematizar las representaciones construidas en docentes y estudiantes para de esta manera, fortalecer el egreso.

Esto que relatamos implicó el consenso de la comunidad docente con la que se realizaron reuniones periódicas -que se renuevan año a año- en la que se expusieron -y se exponen- las expectativas a la hora de la evaluación, lo que se espera del TIF en sí no sólo como trabajo final sino también como producto comunicacional, la importancia de construir instancias de devolución propositivas para el desarrollo profesional dxl futurx egresadx, entre otras.

Por otra parte, también fue necesario la implementación de jornadas de TIF para la explicación detallada del reglamento, jornadas temáticas, talleres de escritura de TIF y ferias de TIF para lxs estudiantes que se desarrollan desde la Dirección de Grado y que ya han quedado institucionalizadas con calendarización a lo largo del ciclo lectivo.

Asimismo, es importante mencionar que se confeccionan diagnósticos constantes en relación a las necesidades y demandas de lxs estudiantes para el egreso. En base a ellos, es que las estrategias llevadas adelante han tenido distintos enfoques para poder apuntalar justamente, esas necesidades y demandas.

Cabe destacar que en toda esta modalidad de trabajo, fue importante la tarea de “ir a buscar a lxs estudiantes”. La Dirección de Grado dejó de ser simplemente receptora de problemáticas de lxs estudiantes que se acercaban al espacio sino que reconvirtió su rol buscando canales de comunicación -muchos de ellos tecnológicos- para acercarse a aquellxs que por diferentes cuestiones se habían alejado de la institución. Esta labor, además, incorporó a otro actor institucional: el Departamento de Enseñanza, que periódicamente comparte los datos para poder realizar el contacto a través de Grado con sus tutorxs.

Como se mencionaba anteriormente, tanto en relación a las políticas de ingreso como a las de egreso, debemos mencionar que el rol de lxs tutorxs son de real importancia.

Los programas de orientación y tutorías en las instituciones universitarias de la Argentina se vienen llevando adelante desde hace ya algunos años para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje y como una política de inclusión educativa. En este sentido, destacamos que desde que la UNLP ha implementado el Programa de rendimiento académico y egreso (PRAE), hemos podido desarrollar una mayor tarea de contención y acompañamiento desde el Espacio de Vinculación Académica en el ingreso y el egreso.

La tutoría en el Nivel Superior se presenta como una alternativa potente al momento de compartir esfuerzos con los otros protagonistas de la formación, a fin de colaborar en la responsabilidad de formar futuros profesionales... El Tutor no reemplaza a otro actor significativo de la formación, sino que complementa la tarea, potenciándola desde otro lugar (Hereñú; Coppa; Rodríguez Luini; Itkin, 2009).

En el caso del egreso, particularmente, la finalidad de este proceso de acompañamiento, que es virtual y presencial, es atender la necesidad de lxs estudiantes que por distintos motivos, tuvieron que abandonar la carrera. Cabe aclarar que el/la tutor/a en el egreso no reemplaza la figura del directrx, co-directrx y/o asesxr del Trabajo Integrador Final (TIF), sino que es un complemento en el último tramo de la carrera.

XI tutxr se plantea como un/a par en una relación interpersonal basada en la escucha, la valoración y la comprensión de los posibles problemas dxl estudiante, de esta manera es posible detectar los casos con dificultades particulares y articular con otros espacios de la Facultad (por ejemplo, con el Programa Interdisciplinario de Contención Universitaria -PICU- en el que un grupo interdisciplinario de psicóloga y trabajadora social trabajan en casos especiales) y orientar y asesorar a lxs estudiantes en los trayectos iniciales y finales de los estudios universitarios de manera constante.

Tabla 1

Trabajo Integrador Final	Modalidad		
	Investigación	Producción	Reflexión de Prácticas
<p><b>Art. 2. Reglamento de TIF FPyCS.</b> El Trabajo Integrador Final de grado se define como un proceso de aprendizaje significativo, que tiene como objetivo realizar una integración y profundización en alguno de los temas, problemáticas, lenguajes, dimensiones o prácticas abordadas y desarrolladas en las diferentes materias/ áreas / ejes de formación de la carrera</p> <p>carrearprofundización en alguno de los temas, problemáticas, lenguajes, dimensiones o prácticas abordadas y desarrolladas en las diferentes materias/ áreas / ejes de formación de la carrera</p> <p>Reglamento de TIF FPyCS. El Trabajo Integrador Final de grado se define como un proceso de aprendizaje significativo, que tiene como objetivo realizar una integración y profundización en alguno de los temas, problemáticas, lenguajes, dimensiones o prácticas abordadas y desarrolladas en las diferentes materias/ áreas / ejes de formación de la carrera.</p>	<p><b>Art. 3. Reglamento de TIF FPyCS. Investigación:</b> Se puede enmarcar en este tipo de trabajo la presentación del desarrollo, a modo de informe, de una investigación en el campo de la comunicación la cual implica la construcción de un objeto de estudio mediante el planteo de una pregunta/problema y un abordaje metodológico. De este modo, se espera que los/las estudiante/s pongan en relación diversas perspectivas, problematicen saberes abordados a lo largo de la carrera, relacion en elementos de un campo de estudio y proponga nuevas preguntas sobre el objeto. A) Extensión: 60-80 páginas.</p>	<p><b>Art. 3. Reglamento de TIF FPyCS.</b> B) <b>Producción:</b> intervención o realización. Se puede enmarcar en este tipo de Trabajo Integrador Final, la realización de: ● una intervención/ planificación sobre la realidad de una organización y sus actores ligados a la transformación de una situación determinada. ● una producción comunicacional a modo de la construcción de un relato en un soporte específico: gráfica, audiovisual, multimedia, radiofónica y/o literaria.  Extensión de la memoria de producción: 40-50 páginas.</p>	<p><b>Art. 3. Reglamento de TIF FPyCS.</b> C) <b>Reflexión de Prácticas en Comunicación:</b> se propone que este tipo de Trabajo Integrador Final sea una reflexión y objetivación de una práctica comunicacional que realizan los/las estudiante/s en un espacio determinado. Para ello el Trabajo Integrador Final debe poder dar cuenta de su práctica que desarrolla mediante su documentación a través de diversos soportes y narrativas. Este tipo de Trabajo Integrador Final se centra en la producción de conocimiento que se genera en el proceso de reflexión, aprendizaje y sistematización de la práctica comunicacional.  Para este tipo de Trabajo, el/la/los/las estudiante/s debe estar realizando una práctica en un espacio/organización, es decir, que ya ejerce su rol como comunicador y de este modo, el objetivo de este Trabajo Integrador Final es recuperar reflexivamente la experiencia de esa práctica abriendo nuevos problemas y ejes de análisis que conduzcan a pensarla y analizarla compleja y críticamente.  Extensión: 60-70 páginas.</p>

### 3. CONCLUSIONES

#### Algunas reflexiones finales

Mucho se debate en torno a la universidad pública y la “excelencia académica” y su “rendimiento académico”. Cuántxs ingresan, cuántxs permanecen, cuántxs egresan. Las discusiones y críticas giran alrededor de números que muchas veces quedan vacíos por una sencilla razón: lxs estudiantes son personas a las que les suceden cosas en la vida académica, personal o laboral.

La “excelencia académica” cobra sentido así en las oportunidades efectivas que las universidades crean para “revolucionar las conciencias”, como dirán los reformistas; en las condiciones materiales y simbólicas que ellas ofrecen para desestabilizar los dogmas que imponen los poderosos; en la lucha contra el autismo intelectual que nos proponen los dueños del poder y replican sus mediocres acólitos, ocultos tras la toga de la prepotencia (Gentilli, 2008).

El acceso, el ingreso, la permanencia y el egreso en los estudios superiores representan instancias diferentes pero entrelazadas por supuesto, a la hora de pensar la trayectoria de un estudiante y al momento de analizarlas para luego, implementar estrategias y políticas académicas desde una institución.

Las decisiones están relacionadas con lo micro y con lo macro: en lo micro es la institución misma, la Facultad; en lo macro es la universidad y es el Estado, con un marco educativo político nacional (leyes, presupuesto y políticas públicas).

“El debate sobre la función social de las universidades debe enmarcarse siempre en la disputa en torno al modelo de nación que pretendemos construir” (Gentili, 2015, p. 133).

Pensar estrategias y políticas académicas es tomar decisiones teniendo en cuenta la función social de la universidad pública y teniendo en cuenta además, en ese estudiante que no solo es portador de derechos sino también de sueños.

### 4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barbero, J. M. (2003). *La educación desde la comunicación*. Bogotá, Argentina: Grupo Editorial Norma.

- Bartoli Sofía; Mauro, Rafael (2012). Tesis de Grado: “Jóvenes, Escuela y Universidad”. Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Universidad Nacional de La Plata.

- Hereñú, L.; Coppa G.; Rodríguez Luini, N.; Itkin, S. (2009). "El Programa de Tutoría como dispositivo favorecedor del aprendizaje en el Nivel Superior." Recuperado de <https://iesecles-ton-caba.infod.edu.ar/sitio/upload/RevistaN11.pdf>

- Gentili, P. (2008). "Una vergüenza menos, una libertad más. La Reforma Universitaria en clave de futuro." Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101109074909/06gentili.pdf>

- Gentili, P. (2015). *Pedagogía de la Igualdad*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

- Terigi, F. (2007). "La escuela secundaria en el mundo de hoy: Los desafíos que plantean las trayectorias escolares," en III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. Argentina: Fundación Santillana. Disponible en: <http://www.ieo.edu.ar/promedu/trayescolar/desafios.pdf>

- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias educativas*. Disponible en: [http://www.ieo.edu.ar/promedu/trayescolar/Las\\_Trayectorias\\_Escolares\\_Flavia\\_Terigi.pdf](http://www.ieo.edu.ar/promedu/trayescolar/Las_Trayectorias_Escolares_Flavia_Terigi.pdf)



# Tutorías de pares en la Facultad de Derecho de la UNICEN

**Esp. Venanzi, Patricia Guadalupe**

Facultad de Derecho – UNICEN, Argentina, [guadalupe.venanzi@azul.der.unicen.edu.ar](mailto:guadalupe.venanzi@azul.der.unicen.edu.ar)

## RESUMEN

Este trabajo corresponde a un relato de experiencia. En el mismo se da cuenta de la manera en que desde hace dos años se llevan adelante las tutorías de pares destinadas a estudiantes del primer año de la carrera de Abogacía de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN).

En primera instancia se desarrollan brevemente los supuestos teóricos que dan cuenta de la importancia de este tipo de acciones destinadas a estudiantes ingresantes, explicando también las necesidades que motivaron en el caso de nuestra facultad la puesta en marcha de esta estrategia de acompañamiento.

Posteriormente se relata la forma en que son llevadas adelante, para luego mostrar en términos cuantitativos el crecimiento que las mismas han tenido durante el año 2019 y los resultados obtenidos a partir de su realización.

Por último, se presentan algunas conclusiones y los desafíos que se tienen por delante en el marco de las acciones que implican el acompañamiento a las trayectorias estudiantiles.

**PALABRAS CLAVE:** Ingresantes – Estrategias de acompañamiento - Tutorías de pares

## 1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo corresponde a un relato de experiencia. En el mismo se da cuenta de la manera en que se llevan adelante, desde hace dos años, las tutorías de pares destinadas a estudiantes ingresantes de la carrera de Abogacía de la Facultad de Derecho de la UNICEN.

Las mismas parten de una serie de supuestos teóricos que explican la importancia e inci-

dencia que este tipo de dispositivos de acompañamiento tiene para los ingresantes considerando que suelen ser quienes mayores dificultades tienen frente a los múltiples desafíos que implica la adaptación a la vida universitaria.

Como ha sido ampliamente desarrollado por diferentes autores (Araujo 2008, 2017, Coronado y Gómez Boulin 2015, Ezcurra 2011, Malinowski 2008, entre otros/as autores/as) el ingreso a la universidad supone un proceso de muchos y diversos cambios para los/las recién llegados/as, representando una transición y un proceso de socialización donde se deja de ser alumno/a de escuela secundaria para convertirte en un “estudiante universitario”, momento en el que entran en tensión las exigencias del nuevo nivel al que se accede y la trayectoria escolar previa.

Por otra parte, como ha sido abordado en varios estudios, los mayores niveles de abandono y atraso académico se concentran en el primer año de las carreras universitarias. En este sentido el proceso de expansión de la matrícula en el nivel superior coexiste con realidades que afectan su democratización, siendo una de ellas las altas tasas de desvinculación de los/las estudiantes de la universidad expresadas en muchos trabajos como fracaso o abandono. Estas pérdidas en términos de estudiantes que dejan el nivel superior afecta en principio a los sectores sociales desfavorecidos o en desventaja<sup>28</sup> desde el punto de vista de su capital económico y cultural, “(...) motivo por el cual Ezcurra habla de un ciclo extraordinario de masificación que caracteriza como una inclusión excluyente, según clases y sectores sociales” (Araujo, 2017 p. 39).

Retomando los planteos de Vincent Tinto, Ezcurra (2011) afirma que inclusive buena parte de las brechas de graduación que se presentan al finalizar las carreras universitarias, surgen a partir de las disparidades que se dan en el primer año. Sin bien los factores que generan el abandono y el atraso académico resultan multicausales la autora menciona algunos que resultan relevantes considerar. Entre ellos se encuentran factores económicos (incluso en aquellos casos en los que la enseñanza es gratuita), el hecho de que muchos estudiantes tengan responsabilidades familiares y en algunos casos laborales, una preparación académica insuficiente para transitar exitosamente el primer año, importantes déficits de conocimiento y escasas o nulas habilidades para el estudio adjudicado en general a la calidad de la enseñanza de la escuela secundaria.

Con respecto a nuestra universidad (UNICEN) el trabajo realizado por Araujo, Barrón, Corrado, Di Santo, Elichiribehety, Fernández, Gogorza, Goñi, Heffes, Izuzquiza, Laxalt, Morán, Otero y Panero (2008) da cuenta de esta realidad. En la investigación realizada por este equipo

28.- El estatus en desventaja es definido por los ingresos familiares pero también por el nivel educativo de los padres. Los estudiantes de primera generación en educación superior son definidos como aquellos cuyos padres no han accedido a este nivel educativo. A lo anterior se suman otros factores condicionantes de abandono y que dan cuenta de una situación en desventaja como el hecho de trabajar, tener que asumir otras responsabilidades familiares, o retrasar la entrada al ciclo de estudios del nivel superior, entre otros factores. Ezcurra (2011).

se comprobó que el retraso se inicia en el primer cuatrimestre del primer año de la carrera pronunciándose en la segunda mitad. Mientras que en el primer cuatrimestre el 80.9% por ciento de los/las estudiantes cumplen con la exigencia de cursar las materias previstas en el plan de estudios, este porcentaje baja al 58,6% por ciento de los/las estudiantes en el segundo cuatrimestre. Estos datos evidencian que el retraso es un proceso que se inicia en el primer cuatrimestre y se profundiza en el segundo cuatrimestre del primer año. Esta información se complementa con otra: cantidad de exámenes finales aprobados -correspondientes al primer año- sobre los presentados. De 241 estudiantes encuestados en el estudio reseñado el 39.8% aprobó todos los exámenes a los que se presentó, el 17.8% no hizo ningún intento, el 15.8% no tuvo éxito y el 26.6% aprobó bajo el régimen de promoción sin examen final. Este rendimiento no se correspondería con lo previsto en los planes de estudio de las diferentes carreras abordadas en el estudio. (Araujo et al, 2008).<sup>29</sup> Una de las hipótesis que el estudio presenta en relación a este problema tiene que ver con las prácticas de estudios de los/las alumnos/as ingresantes.

En el caso de la Facultad de Derecho el siguiente cuadro realizado a partir de datos extraídos del SIU Guaraní muestra en números absolutos el desgranamiento y la deserción.

#### AÑO ACADÉMICO

COHORTE	INGRESOS	AÑO ACADÉMICO									
		2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
'09	102	102	67	50	43	40	35	30	27	22	17
'10	166	-	166	103	92	79	70	65	55	45	39
'11	179	-	-	179	108	86	74	70	53	44	29
'12	243	-	-	-	243	173	133	115	104	89	66
'13	120	-	-	-	-	120	71	57	42	33	27
'14	195	-	-	-	-	-	195	111	97	80	74
'15	201	-	-	-	-	-	-	201	100	84	71
'16	176	-	-	-	-	-	-	-	176	97	74
'17	179	-	-	-	-	-	-	-	-	179	91
'18	167										167

Como se observa en el mismo, el porcentaje más importante de desgranamiento, atraso y abandono ocurre en el pasaje de primero a segundo año, aunque resulta relevante señalar que el mismo persiste y continúa a lo largo de la carrera. En este sentido es de destacar que, aunque la duración de la misma de acuerdo al plan de estudios vigente hasta el año 2018<sup>30</sup>

29.- Estos datos pueden ser complementados con otros como son las tasas de graduación. En este sentido el Centro de Estudios de Educación Argentina perteneciente a la Universidad de Belgrano, que en un informe publicado en 2016 muestra que la tasa de graduación universitaria de pregrado y grado en el período 2003-2013 fue del 25,5%. Información disponible en [http://repositorio.ub.edu.ar/bitstream/handle/123456789/8071/cea\\_numero\\_49.pdf?sequence=1&Allowed=y](http://repositorio.ub.edu.ar/bitstream/handle/123456789/8071/cea_numero_49.pdf?sequence=1&Allowed=y)

30.- A partir del 2019 se empezó a implementar un nuevo plan de estudio de acuerdo a la RESOLUCION C. A. N° 148/2018.

(Plan de Estudios RCA FCH 242/01) era de 5 años, la duración promedio real era de 8,63 años.

Teniendo en cuenta lo anterior a partir del año 2018 desde el Departamento de Enseñanza del Derecho y Pedagogía emprendimos una serie de estrategias de acompañamiento que teniendo como punto de partida el curso de Ingreso a la Vida Universitaria, se extienden a lo largo de todo el primer año involucrando un trabajo conjunto y continuo entre el grupo docente abocado al ingreso y los profesores de primero.

Las acciones realizadas incluyen una variedad de estrategias e intervenciones, algunas destinadas a la capacitación y asesoramiento pedagógico de los docentes de la facultad y otras orientadas a los estudiantes. Entre estas últimas se encuentran las siguientes: instancias dedicadas a la preparación del primer examen parcial, encuentros centrados en los exámenes finales, talleres sobre manejo de ansiedad, talleres de técnicas de estudio y por último tutorías disciplinares a cargo de tutores pares. Es sobre estas que nos centraremos a continuación.

La inclusión de las tutorías de pares como estrategia de acompañamiento tiene como sustento una serie de experiencias y estudios que sostienen que las mismas son promotoras de aprendizajes significativos, contribuyen a la construcción de vínculos y de redes, y favorecen el compromiso con el propio proyecto académico y personal. (Álvarez Pérez y González Afonso, 2005; Cardozo Ortiz Claudia, 2011; Coronado y Gómez Boulin, 2015).

“La acción tutorial es una de las estrategias más potentes para el acompañamiento a las trayectorias formativas ya que, como lo señala Cols: La tutoría ofrece un espacio complementario a los cursos caracterizado por un entorno menos amenazante, un manejo del tiempo más flexible y una posibilidad de interacción más fluida.” (DGCyE, 2010, Pág. 6).

Coronado y Gómez Boulin (Op.cit) plantean que, si bien existen diferentes tipos de acciones tutoriales, el común denominador de las mismas es que implican un proceso colaborativo por medio del cual se abordan de manera oportuna y precisa algunas de las problemáticas que presentan los estudiantes. Teniendo en cuenta lo anterior consideramos que las tutorías de pares podían ser una estrategia posible para dar respuesta a las necesidades de nuestros ingresantes potenciando en ellos las habilidades básicas para el desempeño académico, la autonomía y el aprendizaje.

En este sentido decidimos que las mismas estarían centradas en lo disciplinar, aunque consideramos que era importante que los tutores pudieran acompañar y orientar también a los tutorados sobre otras cuestiones relativas a la vida universitaria y al funcionamiento institucional en general. No obstante, es necesario aclarar que pese a que las mismas se centran en lo disciplinar de ninguna manera constituyen apéndices de la enseñanza y del rol docente, aspectos que consideramos insustituibles (Coronado y Gómez Boulin, Op. cit) sino que son estrategias que apuntan al acompañamiento y colaboración con el estudiante en el fortalecimiento de su nuevo rol.



## 2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Partiendo de los supuestos anteriormente mencionados entendimos que quienes mejor podían cumplir el rol de tutores eran aquellos alumnos avanzados en la carrera, que conociendo el oficio de estudiante y la idiosincrasia de la facultad pudieran apuntalar ese primer trayecto de la vida universitaria. Consideramos que los mismos significarían para el tutorado, un “igual” que habiendo pasado por circunstancias parecidas estaría en condiciones de ayudarlo a adaptarse al nuevo contexto, promoviendo su autonomía, su sentido de pertenencia a la institución, y la seguridad en sus propias posibilidades.

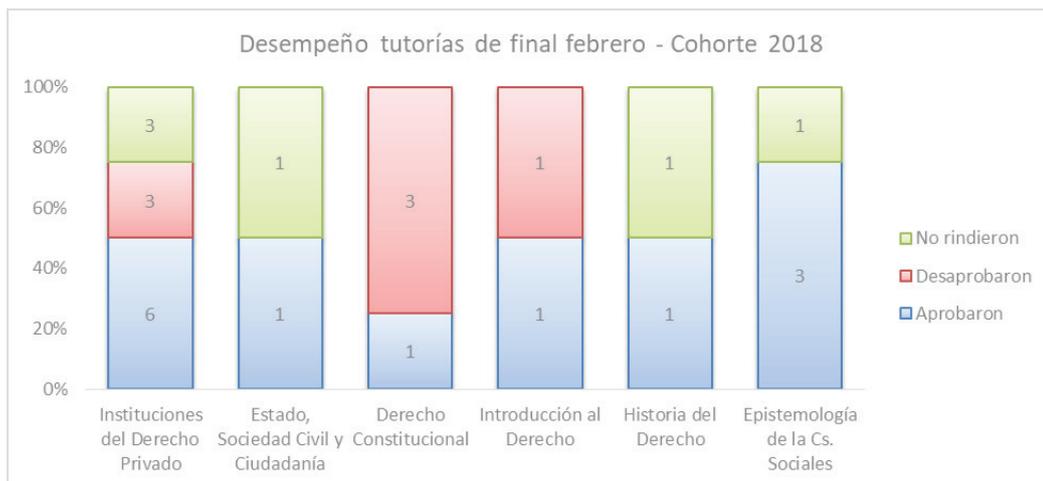
Con el aval de la gestión de la facultad y el acompañamiento de los docentes de algunas asignaturas iniciamos un proceso de capacitación de los ayudantes alumnos de tres de las seis materias del primer año. Los encuentros adoptaron la modalidad de taller y tuvieron por objetivo que los futuros tutores pudieran comprender la importancia y la función de dicho rol, como así también reflexionar sobre las problemáticas que atraviesan los jóvenes en su ingreso a la universidad. Se trabajó además sobre distintas estrategias que permitieran identificar y anticipar situaciones de potencial abandono o atraso académico, como así también sobre la necesidad de que los encuentros tutoriales colaboraran con los estudiantes en el estudio de los contenidos de las respectivas materias, en la realización de trabajos para las asignaturas, en el empleo de la bibliografía, y en la preparación de exámenes parciales y finales, entre otras cuestiones.

Una vez iniciada las tutorías emprendimos acciones de monitoreo y supervisión de dichos espacios con el propósito de colaborar y proporcionar a los tutores un feedback sobre su desempeño y herramientas concretas para el fortalecimiento de su rol y función.

En el primer cuatrimestre del 2018 se realizaron tutorías en tres de las seis materias. La participación de los estudiantes fue incipiente, aunque sostenida en el tiempo, contando con una concurrencia de dos a seis estudiantes por encuentro (según la materia), número que se mantuvo a lo largo de toda la cursada. Durante el segundo cuatrimestre se incorporó una cuarta materia manteniendo durante dicho período la misma cantidad de asistentes a los encuentros.

En febrero de 2019 se realizaron tutorías destinadas a la preparación de los exámenes finales tanto para los estudiantes de la cohorte 2018 como a todos aquellos interesados en rendir materias del 1° año. En esa oportunidad se abrieron seis espacios de tutorías, uno por materia contando con una participación de veintiséis estudiantes entre las seis asignaturas.

Con respecto al desempeño de los estudiantes tutorados en las mesas de examen final, en cinco de las seis materias el porcentaje de aprobación fue entre 50% y 75%, como puede observarse en el siguiente cuadro.

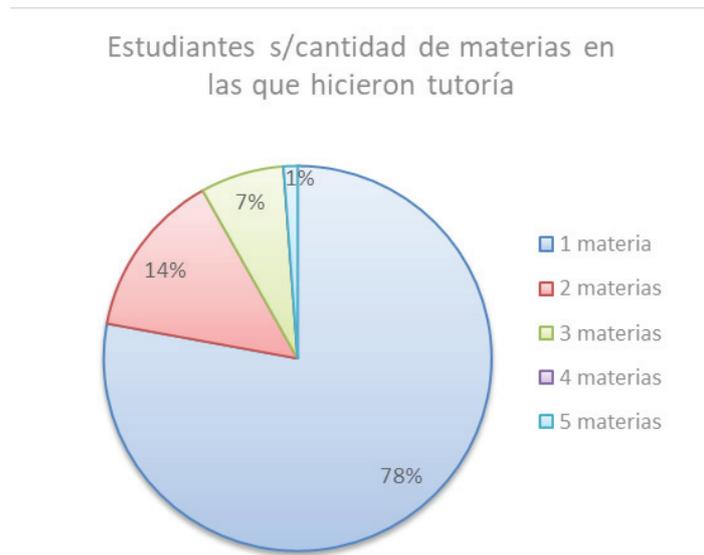


Una vez iniciada la cursada 2019, reanudamos las actividades de capacitación de los tutores pares, sumando la participación de otros ayudantes alumnos que se incorporaron a las materias de primer año y por consiguiente al programa de acompañamiento a los estudiantes llevado adelante por el Departamento de Enseñanza del Derecho y Pedagogía.

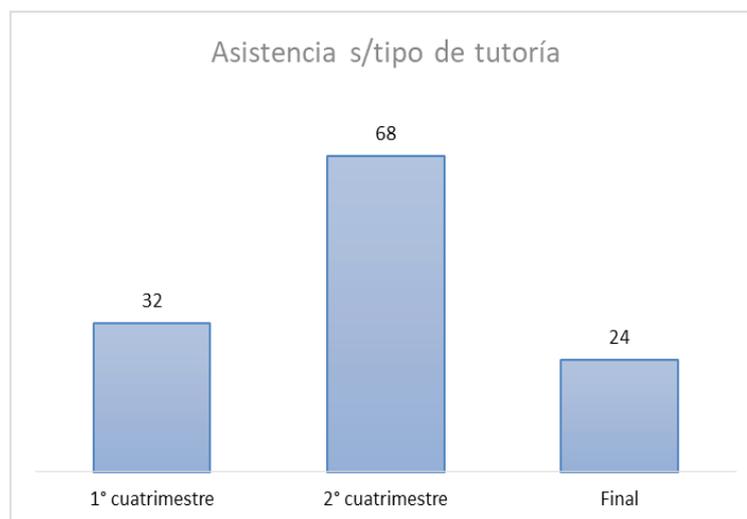
Teniendo en cuenta que el número de ingresantes del año 2019, fue notablemente superior en relación a años anteriores (como lo muestra el cuadro debajo) es de destacar la importante cantidad de estudiantes que se acercaron a los espacios tutoriales. Del total de la cohorte 2019, el 32% (lo que equivale a 86 estudiantes) asistió a encuentros tutoriales durante la cursada en al menos una materia durante el ciclo lectivo.



Si bien la mayoría de los estudiantes hicieron tutoría en una sola materia, en algunos casos combinaron la tutoría de cursada en los distintos cuatrimestres con los espacios de tutoría de examen final que se fueron desarrollando semanas previas a las mesas de examen.



No obstante, es de destacar que del total de estudiantes que asistieron a tutorías, el mayor incremento se registró durante el segundo cuatrimestre en relación al primero. Mientras que en el primero asistieron 32 estudiantes, en el segundo lo hicieron 68. Algunos participaron en más de 1 tutoría, por eso la suma de los asistentes se eleva a 124 (86 estudiantes, 124 casos de asistencia a tutorías)



De los estudiantes que asistieron a tutorías de cursada<sup>31</sup>, el 57% de ellos regularizó la

31.- Ocho estudiantes además de asistir a tutorías de cursada concurren a tutorías de final.

misma. De ese total el 54% aprobó la materia, ya sea por promoción (1 sola materia lo permite) o rindiendo exitosamente el examen final en el llamado de examen del mes de diciembre 2019. Se destaca que sólo el 2% desaprobó y que el 44% no se presentó al examen final del mes de diciembre.

En este sentido, es importante destacar que las tutorías también permitieron que las mismas fueran una instancia de "autoevaluación", posibilitando que los propios estudiantes reconocieran su nivel de comprensión en la materia, evitando así presentarse a rendir en una instancia de evaluación en la que "aún no tenían los conocimientos suficientes". Asimismo, en varias oportunidades fueron los propios tutores quienes sugirieron a los tutorados "presentarse en una instancia posterior". De este modo, la tutoría facilitó que pudieran identificar sobre qué aspectos debían continuar trabajando, evitando la frustración y malestar que generar el ser reprobado en los primeros exámenes de la carrera.



Por último, el siguiente gráfico muestra el rendimiento en la mesa de examen de diciembre 2019 en relación a aquellos estudiantes que asistieron exclusivamente a tutorías de examen final. Como puede observarse el 87% aprobó la materia, mientras que un 13% no se presentó a rendir.



Si bien durante el mes de febrero y hasta mediados de marzo del 2020 se realizaron tutorías destinadas a la preparación del examen final correspondiente a las mesas de ambos meses, los datos obtenidos sobre el rendimiento de los estudiantes no pudieron ser incluido en este trabajo dado que la suspensión de actividades como consecuencia del aislamiento social, obligatorio y preventivo coincidió, con el llamado a examen correspondiente al mes de marzo. Por este motivo en el presente trabajo solo ha sido posible mostrar la información relevada del año 2019.

### 3. CONCLUSIONES

En base a lo desarrollado hasta acá, quienes participamos en este programa de acompañamiento a los ingresantes, consideramos que más allá del rendimiento académico alcanzado por los estudiantes presentado en el punto anterior, la experiencia realizada bajo la modalidad de tutorías pares durante estos dos años de trabajo ha sido satisfactoria. No obstante, entendemos que las mismas tienen aún un largo recorrido por delante en cuanto a su continuidad y afianzamiento. Así mismo consideramos que teniendo en cuenta que las problemáticas que atraviesan los jóvenes en el ingreso a la universidad son muchas y complejas las tutorías de pares presentan limitaciones que no podemos dejar de lado.

Si bien evaluamos de manera positiva que cada vez más estudiantes se acerquen a los espacios tutoriales, nos preocupa al mismo tiempo que sean tantas las dificultades que se presentan y que muchas de ellas no encuentren en el aula un espacio propicio para canalizarlas. En este sentido entendemos que independientemente de la variedad y calidad de estrategias de acompañamiento que la facultad pueda ofrecer, el lugar de los docentes, la revisión de sus propias prácticas de enseñanza y evaluación, y las estrategias de fortalecimiento que pueden

elaborarse al interior de las aulas, constituyen aspectos relevantes sobre los cuáles debemos seguir trabajando.

Por último, asumimos que teniendo en cuenta la multiplicidad de factores que intervienen en el primer año de una carrera universitaria resulta necesario elaborar y poner en marcha otras estrategias de acompañamiento que abarquen una amplia diversidad y que permitan llegar a más estudiantes. Si bien las tutorías de pares sin lugar a dudas constituyen una manera de intervención oportuna y necesaria no resultan suficientes para abordar tal complejidad.

## **BIBLIOGRAFÍA:**

Araujo, Sonia (Coord.) y otros (2008) *Formación Universitaria y Éxito Académico: Disciplina, Estudiantes y Profesores*. Tandil. Universidad Nacional de Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Araujo, Sonia (2017) "Entre el ingreso y la graduación: el problema de la democratización en la Universidad", en *Espacios en Blanco. Revista de Educación*. N° 27. NEES. UNICEN. Junio 2017.

Álvarez Pérez, Pedro y Afonso, Miriam González (2005) *La tutoría entre iguales y la orientación universitaria Una experiencia de formación académica y profesional*. Facultad de Educación. Universidad de La Laguna (Tenerife). Educar 36.

Coronado, Mónica y Gómez Boulín, María José (2015) *Orientación, tutorías y acompañamiento en educación superior. Análisis de trayectorias estudiantiles. Los jóvenes ante sus encrucijadas*. NOVEDUC. Colección universidad.

Cardozo-Ortiz, Claudia Esperanza (2011) *Tutoría entre pares como una estrategia pedagógica universitaria*. Educ. Vol. 14, No. 2 | Mayo-agosto de 2011 | pp. 309-325

DGCyE 2010 Documento Base "Acompañamiento continuo de la trayectoria formativa y académica del estudiante. Marco para una política educativo de ingreso al Nivel Superior.

Ezcurra, Ana María (2011) *Igualdad en Educación Superior. Un desafío Mundial*. Universidad Nacional de General Sarmiento. Buenos Aires: IEC – CONADU.

Ezcurra, Ana María (2011) "Masificación y enseñanza superior: una inclusión excluyente. Algunas hipótesis y conceptos clave". En Fernández Lamarra, N. y Costa de Paula, M. (comp) *La democratización de la educación superior en América Latina. Límites y posibilidades*. EDUNTREF Buenos Aires.

Malinowski, N. (2008) "Diferenciación de los tiempos estudiantiles e impacto sobre el proceso de afiliación en México" en *Revista latinoamericana de ciencias sociales*. <http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>



# Volver a la Facultad: relato de una experiencia de reinserción y avance académico en la FCNyM, UNLP

**Lic. Dippolito, Andrea<sup>1</sup>**

**Lic. Lago, Florencia<sup>2</sup>**

**Esp. Solari, M. Julia<sup>3</sup>**

**Dra. Spath, Griselda<sup>4</sup>**

1 FCNyM, UNLP. Argentina. [dippolitoa@gmail.com](mailto:dippolitoa@gmail.com)

2 FCNyM, UNLP. Argentina. [florlago@gmail.com](mailto:florlago@gmail.com)

3 FCNyM, UNLP. Argentina. [mjsolari@hotmail.com](mailto:mjsolari@hotmail.com)

4 FCNyM, UNLP. Argentina. [griseldaspath@gmail.com](mailto:griseldaspath@gmail.com)

## RESUMEN

Se relata una experiencia de trabajo articulada con el Programa de egreso de la FCNyM, UNLP, su implementación y diagnóstico y que forma parte de una política institucional de permanencia y sostenimiento de las Trayectorias estudiantiles. Se ofrece a los estudiantes espacios intensivos de trabajo en aquellas asignaturas que no logran ser resueltas con la modalidad de cursada convencional o a través de excepciones administrativas. Se presenta la experiencia desarrollada en el ciclo lectivo 2019 en cuatro asignaturas de segundo a quinto año, que atendiendo a las regulaciones vigentes del Plan de estudios, presentan un nivel de correlatividad que dificulta el egreso.

**PALABRAS CLAVE:** trayectorias estudiantiles, permanencia y egreso, políticas institucionales

## 1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo relata los resultados del desarrollo de una estrategia de retención y avance en la carrera de grado implementada en asignaturas de segundo a quinto año de todas las carreras de la FCNyM, UNLP. El objetivo principal vincula con la aprobación del examen final y está dirigido a estudiantes que, habiendo aprobado los Trabajos Práctico se encuentran en situación de riesgo de perder la vigencia de los mismos. La experiencia se encuadra en un

conjunto de acciones de retención académica y egreso que la FCNyM ha denominado Trayectos Curriculares Alternativos o TCA (Res. CD 216/18), para este caso se ha definido en función de la aprobación de evaluaciones finales de asignaturas ya cursadas, de segundo a quinto año de las siete carreras de grado que se dictan en la Facultad (<https://www.fcnym.unlp.edu.ar/en-senanza>). Se incluyen también estudiantes de otras Facultades de la UNLP, que por correlación y de acuerdo a los planes de estudio de sus carreras, cursan materias de la FCNyM; corresponde para este caso, la carrera de Profesorado en Ciencias Biológicas de la FAHCE, UNLP.

### **Antecedentes**

Desde el año 2010, y en el espacio del Curso Introductorio, se implementa un Trayecto Curricular Alternativo (Ord. 271 UNLP). Este se concibe como un espacio en el cual, habiendo detectado en los estudiantes dificultades en el sentido de su avance, se diseña una estrategia específica que habilite a su superación.

La Facultad desarrolla, desde el año 2012 un programa de Egreso (ProProE, Res. CD 180/12). El mismo considera la inclusión de estudiantes que habiendo cumplido con un porcentaje cercano al 80% de su carrera no resuelven la condición de egreso. (Dippolito et al., 2017).

En el marco de las acciones definidas por el Plan Estratégico 2018-2022 desde la Secretaría de Asuntos Académicos de la UNLP ([https://unlp.edu.ar/plan\\_estrategico/plan-estrategico-de-gestion-2018-2022-10018](https://unlp.edu.ar/plan_estrategico/plan-estrategico-de-gestion-2018-2022-10018)), se definen nuevas estrategias que aplican al sostenimiento y desarrollo del ingreso, permanencia y egreso denominado PRAE (Programa de Rendimiento Académico y Egreso). En ese contexto se resignifica el programa de Trayectorias Estudiantiles Intermedias que se desarrollaba desde 2014 (Dippolito et al. op cit) desplegando un conjunto de acciones que se sostienen como lineamientos Académicos desde la SAA FCNyM y complementan a su vez las ya aplicadas.

Si bien los nuevos diseños de acción involucran a las trayectorias en su totalidad y por ende a un conjunto de acciones, nos abocaremos aquí solamente a aquellos espacios de TCA que comprometen asignaturas de segundo a quinto años y su vinculación con el avance necesario para la condición de egreso en función de los diagnósticos del Programa.

## **2. DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA**

El trabajo sostenido entre los años 2013-2018 en el marco del ProProE, aportó como dato la frecuencia de solicitudes de excepción para poder rendir el examen final de asignaturas pertenecientes a etapas intermedias de las carreras y que representan parte del obstáculo que generaba la demora en su avance o conclusión.

Atendiendo al Plan de estudios vigente y sus regulaciones, se pudo observar que la mayor dificultad se encontraba en la demora en rendir finales de asignaturas de 2 a 4 año, que



presentan algún tipo de correlatividad con asignaturas de años superiores (sea esta por correlatividad directa o por condición de materia optativa según plan de estudios) (<https://www.fcnym.unlp.edu.ar/ensenanza>) y que no se resolvía exitosamente de forma individual. A partir de esta ponderación, entonces se logra focalizar las asignaturas que conforman esta primera experiencia, atendiendo a la reiteración de solicitudes de excepción sobre las mismas materias considerándolas por carrera. (Fig. 1 y Tabla 1)

Materias vinculadas con TCA	371
Otras materias	118
Total de solicitudes por ProProE	489

Tabla 1. Excepciones solicitadas por ProProE

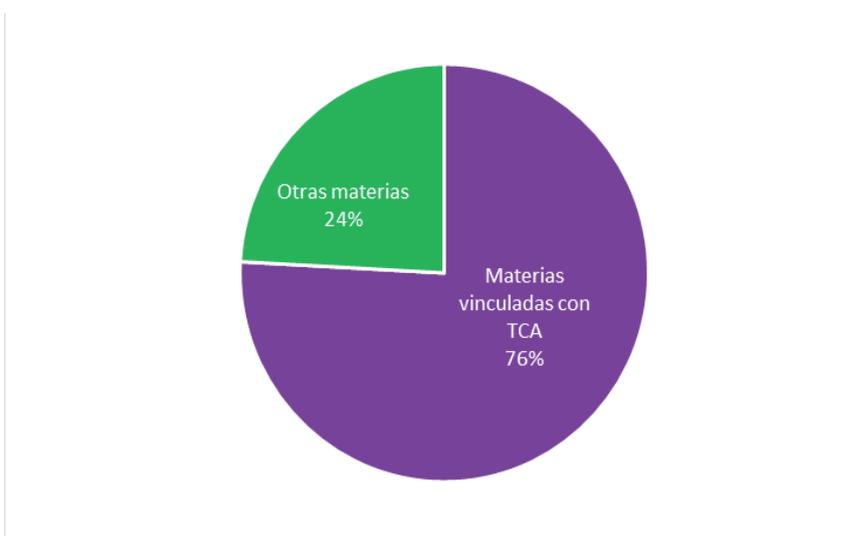


Fig. 1: Relación entre la totalidad de excepciones solicitadas y las asignaturas abordadas.

La baja frecuencia con que los estudiantes rinden y aprueban exámenes finales como medida del avance en las carreras de grado es parte de un diagnóstico generalizado a través de las estrategias implementadas 2014-2018, poniéndose en evidencia que la mayoría de los estudiantes consideran que el avance en la carrera vincula prioritariamente con el avance en las cursadas más que si concretan la aprobación de los exámenes finales. (Doglia M.L., 2015)

Esta situación conlleva a que aprueben el final de la asignatura correlativa directa, muy cercano a la fecha de vencimiento de la vigencia de los TP de la asignatura correlativa de años superiores. De esta manera, en la mayoría de los casos la opción disponible se vinculaba con revalidar la vigencia de los TP o volver a cursar la asignatura. Atendiendo a la presencialidad, al régimen de cursadas de TP así como al régimen de enseñanza y promoción de la FCNyM,

para la mayoría de los casos esto implicaba demorar el egreso dos o más ciclo lectivos.

La reiteración de esta situación en el período entre 2013 a 2018 sistematizada a través del Programa de Egreso, informa que las excepciones realizadas para rendir asignaturas de alto nivel en la currícula, no se originaban en esta asignatura última, sino en la dificultad de dar cumplimiento a condiciones reglamentarias previas.

## **Decisiones metodológicas**

En el marco de las acciones previstas mencionadas se resuelve abordar en el año 2019 el diseño de TCA para aprobación de examen final para cuatro asignaturas (tres del área de Biología y una de Antropología); cabe mencionar que esta edición no incluyó asignaturas del área de Geología.

Las decisiones estratégicas iniciales consistieron en

*Establecer diseños factibles para aprobar el examen final.* Este espacio trabaja sobre situaciones de estudiantes que en su trayectoria oportunamente aprobaron la cursada de Trabajos Prácticos (en adelante TP) sin haber logrado aprobar el examen final independientemente de su causal (no rendir o desaprobado una o más veces).

*Definir que las propuestas sean diseñadas por las cátedras.* Es la cátedra quien define el equipo docente que interviene y la modalidad de dictado del TCA, siempre coordinado por el Profesor Titular. En esta edición fueron presenciales, con una carga horaria factible de ser atendida y con una propuesta de evaluación explícita y encuadrada en el Plan de estudios vigente.

*Incluir prioritariamente estudiantes que formaron parte del Programa de Egreso.* Se convocaron también estudiantes con situación de demora en la evaluación final, desaprobación de la misma o próximo vencimiento de los TP de la asignatura. Se analizaron casos de estudiantes que solicitaron espontáneamente su inclusión en los TCA por fuera de los convocatorias precedentes

*Que La condición académica de participación en el TCA* fue certificada por la Dirección de Enseñanza de manera que para incluirse en el mismo los estudiantes debían cumplir requisito de regularidad y correlatividad de Plan de Estudios según carrera.

*Que la conformación de los listados y el diseño de la modalidad de contacto y de convocatoria* fuera resuelto por la SAA y el equipo de Trayectorias (coordinación y asesoras) una vez que se dispone de las propuestas de trabajo de las cátedras.

Diseño de las propuestas Las mismas incluyeron variedad de estrategias y modalidades de dictado y evaluación. En todos los casos fueron presenciales y coordinados por los titulares de las cátedras, y comprendieron revisiones de los contenidos prácticos y teóricos. En el caso de los TP podían comprender ejercitaciones, mostración de experiencias u observación de material



según correspondiera. La modalidad de evaluación propuesta fue variada pudiendo observarse evaluaciones teórico-prácticas sumativas, evaluaciones independientes tanto de teóricos como de prácticos y espacios de evaluaciones finales integradores en caso que surgiera, ante el diagnóstico situacional la necesidad de ofrecer al estudiante un espacio de revisión.

Todas las propuestas docentes estuvieron contextualizadas a las condiciones de los estudiantes quienes, en algunos casos además de la demora en la carrera, sumaban situaciones de dificultades por cuestiones laborales, familiares o de salud. El tiempo de desarrollo de los TCA osciló entre 60 y 130 horas de dictado presencial dependiendo de cada propuesta.

Se tomó como referencia para la conformación inicial de los listados las solicitudes directas de incorporación realizadas en el programa de Egreso sobre alguna de las materias a desarrollar por TCA y también las materias correlativas, ya sea por correlatividad directa o por condición de materia optativa. Ambos casos referidos a asignaturas cuya evaluación puede rendirse una vez aprobado el examen final de la asignatura comprendida en TCA. Estas condiciones se analizaron teniendo en cuenta los planes de estudio vigentes.

### **Estrategia de contacto y evaluación de la situación de los estudiantes**

Conformados los listados de estudiantes en condiciones de ser incorporados al Trayecto, se los convocó para realizar una entrevista personal de carácter diagnóstico. Se utiliza para la misma el plan de estudios de la carrera y el certificado analítico de estudios del estudiante como base documental. (Dippolito et al., 2015)

La entrevista permitió conocer, entre otras cuestiones, la situación de los estudiantes respecto de su condición académica con el objetivo de realizar las correcciones administrativas necesarias para que pudieran incorporarse a la propuesta, diseñando cuando fuera necesaria, la estrategia correspondiente para recuperar condición de alumno regular o vigencia de Trabajos Prácticos. Se relevó también el año de aprobación de los TP (como ponderación de vencimiento de la vigencia) (Fig. 3) y el número de veces que habían cursado (Fig. 2) la materia permitiendo ponderar la dificultad de aprobar el examen final o la frecuencia de desaprobar del mismo.

Una vez completada la convocatoria se convocó a un encuentro en el cual, agrupados por materia, se expuso la modalidad de trabajo propuesta por la cátedra a los efectos de que los estudiantes pudieran evaluar factibilidad de su participación y definir si aceptaban ser incluidos en el listado. Es importante resaltar que en ningún caso (no incluirse o desaprobar el TCA) la estrategia propuesta implica incumplimiento académico, teniendo en cuenta la autonomía de los estudiantes participantes de aceptar o no la modalidad alternativa propuesta. La participación en los TCA es de carácter voluntario.

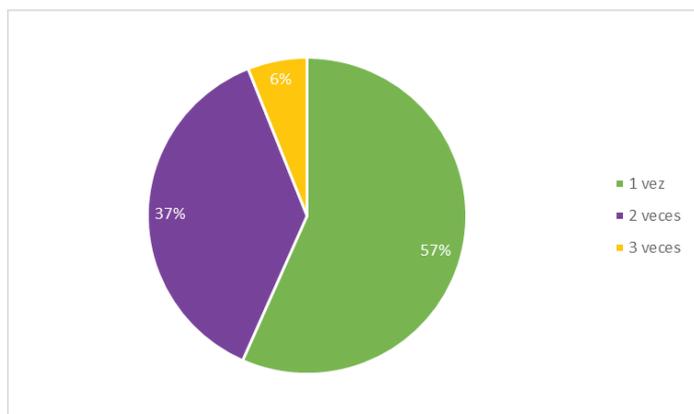


Fig. 2. Número de veces en las que cursan las diferentes materias por la cuales se convoca alTCA

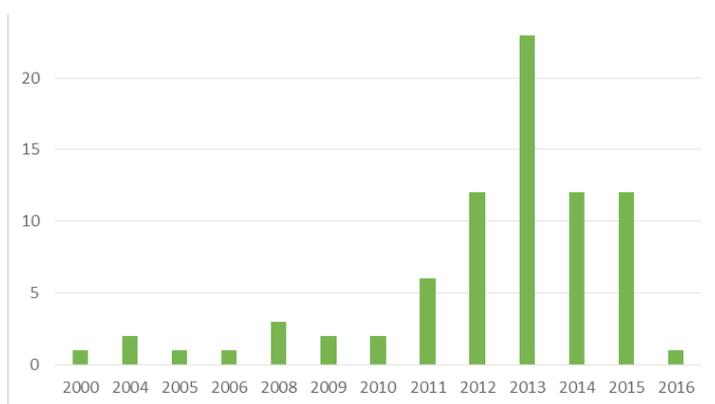


Fig. 3. Año de aprobación de los Trabajos Prácticos de las materiasTCA.

### Asignaturas abordadas

Como ya se menciona se trabajó con cuatro asignaturas: tres correspondientes a carreras del área de Biología y una correspondiente a la Lic. en Antropología.

Atendiendo a la necesidad de poner el foco en la estrategia implementada de modo específico, las asignaturas serán identificadas con un número evitando nombrarlas, aunque se mencionará a que carreras compromete y su ubicación en el plan de estudios. La distribución de estudiantes en se observa en la Figura 4

- Área de Biología: Asignatura 1: Se ubica en el segundo año de tres de las cuatro carreras del área. Presenta correlatividad directa con cinco asignaturas de las tres carreras mencionadas que corresponden a tercero, cuarto y quinto año.
- Área de Biología: Asignatura 2: Se ubica en cuarto año de dos de las carreras de Biología y en el cuarto año del Profesorado en Cs Biológicas FAHCE. Presenta correlatividad



- directa con cinco de las asignaturas de quinto de las tres carreras mencionadas
- Área de Biología: Asignatura 3: Se ubica en el cuarto año de dos carreras del área de Biología. Presenta correlatividad directa con asignaturas obligatorias de quinto en una carrera. Es una de las opciones de grado para una de las carreras.
  - Las asignaturas 2 y 3 en su conjunto son correlativas directas de las dos materias obligatorias de quinto año de una de las carreras, la que a su vez detenta la mayor matrícula.
  - Área Antropología: Asignatura 4. Se ubica en el tercer año de la carrera. Presenta correlatividad directa con una asignatura de cuarto y una asignatura de quinto año. Presenta correlatividad doble para quienes eligen la orientación: por ser una asignatura de tercer año se incluye en la normativa vigente para cursar materias optativas. En el quinto año del Profesorado en Cs Biológicas FAHCE (planes anteriores a 2003).

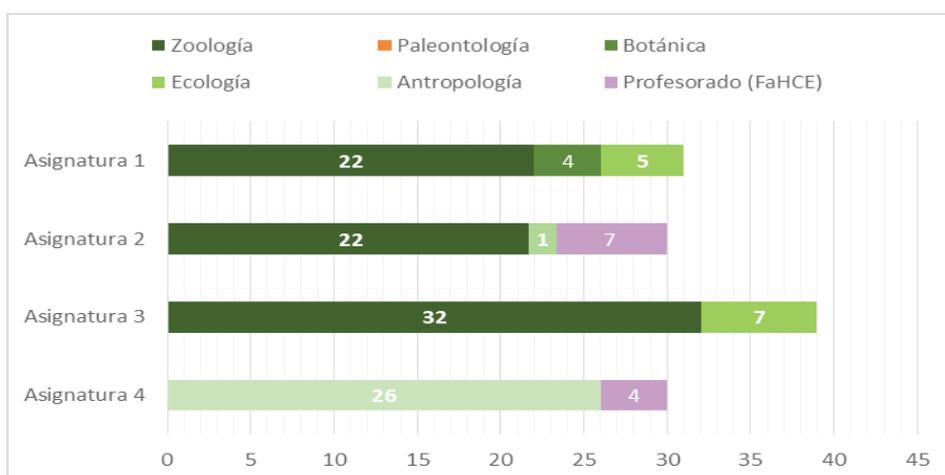


Fig. 4. Distribución de estudiantes en los listados de inscriptos por materia, carrera y Unidad Académica

A los efectos de indagar tanto en las expectativas como en el significado otorgado a la convocatoria a participar en losTCA, se diseñó una encuesta autoadministrada (Marradi, Archenti, y Piovani, 2007, 214) que se puso disponible para completar al finalizar el trayecto correspondiente. La misma incluía tanto preguntas abiertas como cerradas, vinculadas a las condiciones en que se incorporaron y transitaron losTCA, así como a las expectativas depositadas

## Resultados

El registro realizado a través de modalidad de la convocatoria nos permite dimensionar el aprovechamiento que hicieron los estudiantes de esta primera puesta en marcha de la propuesta. En la tabla 2 se muestra que de la convocatoria inicial solamente el 21% no pudo aprovechar la propuesta el 79% restante logró la aprobación de la asignatura ya sea por cumplimiento delTCA o resolviendo de manera autónoma recurriendo a espacio como apoyatura,

actualización u otros y logrando finalmente la aprobación.

Se observa que diez estudiantes realizaron el aprovechamiento de la situación cursando y aprobando dos espacios de TCA.

Tabla 2: Detalle de datos completos de la experiencia.

Cantidad de estudiantes	En lista		No cursaron		Cursaron		Aprobaron TCA		Aprovecharon por fuera el TCA	
	FCNyM	FaHCE	FCNyM	FaHCE	FCNyM	FaHCE	FCNyM	FaHCE	FCNyM	FaHCE
Unidad Académica										
Asignatura 1	31	0	6	0	25	0	16	0	9	0
Asignatura 2	23	7	7	3	16	4	15	3	1	1
Asignatura 3	39	0	4	0	35	0	35	0	0	0
Asignatura 4	26	4	7	1	19	3	19	3	0	0
<b>Total</b>	<b>130</b>		<b>28</b>		<b>102</b>		<b>91</b>		<b>11</b>	

Tabla 3. Estudiantes que realizaron dos TCA

TCA	Cantidad de estudiantes
Asignaturas 2 y 3	7
Asignaturas 1 y 3	2
Asignatura 2 y 4	1

Respecto de la encuesta final y analizando aquellas preguntas que vinculaban específicamente con sus expectativas así como con el significado del espacio las respuestas se sistematizaron dando cuenta de la multiplicidad de sentidos manifestados.

Las expectativas depositadas en los Trayectos tuvieron que ver con cuestiones académico-administrativas y emocionales relacionadas, en su mayoría, con la materia en sí. A manera de ejemplo podrían mencionarse: "aprobarla, entenderla, actualizar los contenidos, obtener herramientas/conocimiento/ayuda para rendir, cursar y rendir en etapas, aprender a estudiar la materia, sacarse el miedo a rendirla, que sea más accesible, conocer los criterios con que se toma, contar con el acompañamiento de los docentes".

Asimismo, se pusieron de manifiesto expectativas en torno a la trayectoria estudiantil más allá de la materia en cuestión, como el considerar el TCA como impulso para seguir estudiando la carrera, después de años sin actividad en la Facultad, entre otros.

Por tanto, podría decirse que la mayoría de los estudiantes expresa que sus expectativas se cumplieron (Fig.5), siendo éstas: aprender/actualizarse/ entender/relacionar, ver lo teórico, ponerse al día con la materia y tomar ritmo como estudiante, conocer compañeros con quienes estudiar, e inclusive poder rendir otros finales.

Cabe agregar además, que prácticamente todos consideran adecuado que se implemente esta modalidad para otras materias. Lo expresado puede evidenciarse en algunos fragmentos de los estudiantes, por ejemplo: “Me sirvió para conocer compañeros con los que compartir material, consultarnos y realizar los trabajos en grupo. Por mis horarios no podía juntarme a estudiar pero establecí vínculos, lo que me ayudó mucho en comparación a preparar la materia sola en casa.”

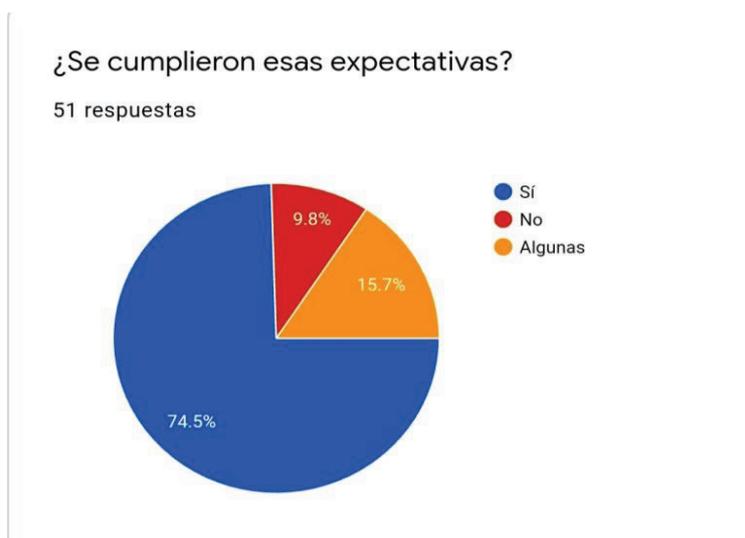


Fig. 5. Expresión de los estudiantes en relación al cumplimiento de sus expectativas.

En cuanto al significado de la convocatoria a participar en los TCA, las respuestas vertidas expresan fundamentalmente aspectos emocionales, tanto de cómo es considerado el TCA como en relación a los sentimientos que generó su realización.

Así, el TCA fue considerado: “una oportunidad enorme/única, bueno, maravilloso, salvavidas; una posibilidad de entender la materia y conectar con la facu, excelente modalidad y dedicación, muy positivo, una ayuda, gran avance, muy pertinente, muy buena idea, muy valioso, muchísimo ya que pensó que no volvería a la facu, posibilidad importante para quienes tienen familia y trabajo, muy importante que la facu se ocupe de facilitar las materias más difíciles, importante y positivo, dar cierre exitosamente, propuesta excelente, sumamente positivo y necesario, gran importancia, herramienta excelente, valorable: buena forma de que tanto docentes como alumnos se responsabilicen de los contenidos, necesario”.

Respecto de los sentimientos asociados a la participación en las TCA se mencionaron: “muy contenta/o, gran alivio que alguien se ocupe de los estudiantes, celebro que la facultad se ocupe de temas complejos agradecida/o, gran responsabilidad ante la oportunidad, sorpresa por el espacio”, entre otros.

### 3. CONCLUSIONES

Atendiendo a los resultados observados podemos mencionar que estos espacios definidos como Trayecto Curricular alternativo, representan espacios donde tanto las cátedras como los estudiantes, logran mediante diseños novedosos ajustados a las especificidades de las asignaturas tanto como a sus modalidades de cursada y evaluación, resolver la condición de aprobación de la evaluación final. Es de destacar el significado que tiene para los estudiantes, respecto de reinsertarse en la Facultad para poder lograr la finalización de los estudios de grado, conformando nuevos grupos de estudio y pudiendo optimizar el espacio en términos de actualización de contenidos y aprendizajes que no lograron transitar en su etapa anterior.

Aproximadamente el 90% de quienes iniciaron los TCA pudieron finalizarlo. Quienes no lo completaron, por su parte, adujeron cuestiones horarias, personales, de salud y trabajo entre otras. Esta situación de todos modos fue aprovechada para vincularse nuevamente con la facultad y permitió intervenciones personalizadas que implicaron el diseño de estrategias que acompañaran el avance en las carreras.

A través de la aplicación de estas estrategias los estudiantes resuelven su continuidad y avance sin perjuicio de su trayectoria, atendiendo a la posibilidad extracurricular del TCA que, en caso de no poder cumplirse no representa una situación de fracaso académico o administrativo.

Definimos así a los TCA como una estrategia inicialmente remedial que atiende a estudiantes que están en situación de riesgo respecto de su egreso, pero que tiene como horizonte representar una estrategia de tipo preventiva que permita acompañar a quienes por situaciones diversas que comprometen tanto lo académico como lo socioeconómico y emocional podrían poner en riesgo su egreso luego de haber transitado los estudios universitarios y logrado un avance de significación.

Es interesante señalar que la convocatoria movilizó cuestiones emocionales personales que entendemos favorecieron el éxito de esta propuesta. Además, al potenciar la autoestima de los estudiantes que lo transitaron, favoreció su desempeño en otras asignaturas a partir de un nuevo posicionamiento como estudiantes en la facultad.

Agradecimientos: a la Dra Paula Posadas SAA FCNyM por el sostenimiento y gestión de la línea de trabajo

### BIBLIOGRAFÍA

Dippolito, A., Landini, M. C. y Posadas, P. (2017). "Transitar la universidad: implementación

de una propuesta de evaluación continua, diagnóstico y acompañamiento" Inclusión, trayectorias estudiantiles y políticas académicas en la universidad. M. Ros, L. Benito, L. Germain, S. Justianovich (Comp). EDULP. ISBN 978-950-34-1549-8.

Dippolito, A., Landini, M. C., Lago, F., Späth, G., y Solari, M. J. (2016). "Trayectorias estudiantiles intermedias: una aproximación diagnóstica sobre aspectos inherentes a la FCNyM" IV Encuentro Nacional de Servicios de Orientación Universitaria. "Hacia una mirada interdisciplinaria". Universidad Nacional de La Plata. <http://blogs.unlp.edu.ar/blogs/>

Doglia, M.L. (2016). Análisis de una política universitaria: El caso del ProProE en la FCNyM de la UNLP. Tesis de grado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1265/te.1265.pdf>

Marradi, A, Archenti, N y Piovani, J.I. (2007) Metodología de las ciencias sociales. Emecé Editores, Argentina.

Documentos:

Planes de estudio y reglamento de Trabajos Prácticos FCNyM, UNLP:

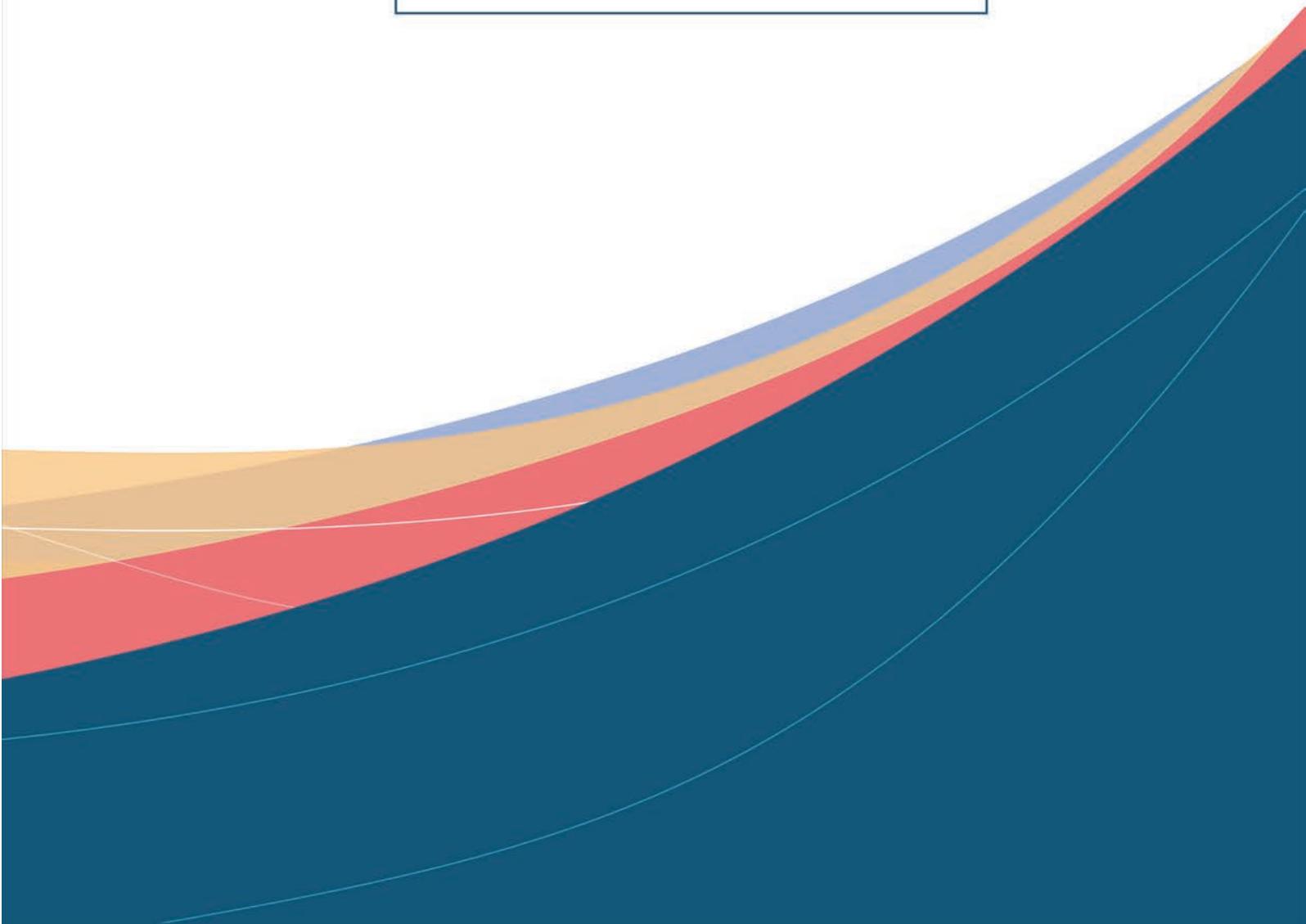
<https://www.fcnym.unlp.edu.ar/ensenanza>

Plan estratégico 2018-2022: [https://unlp.edu.ar/plan\\_estrategico/plan-estrategico-de-gestion-2018-2022-10018](https://unlp.edu.ar/plan_estrategico/plan-estrategico-de-gestion-2018-2022-10018)

# 2

## TRANSFORMACIONES

Transformaciones culturales en el escenario contemporáneo y procesos de formación: nuevas subjetividades y prácticas en las instituciones universitarias.



# Cambios tecnológicos: Interrogantes y desafíos del trabajo docente universitario virtualizado en Argentina.

**Mattioni, Mara<sup>1</sup>**

**Granovsky, Pablo<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>UNLaM, Argentina, maramattioni@hotmail.com

<sup>2</sup>UNLaM, Argentina, pgranovsky@yahoo.com.ar

## RESUMEN

La presente propuesta se enmarca en una investigación titulada “Cambios tecnológicos: nuevos desafíos para las relaciones laborales y la formación profesional” propuesta y desarrollada en el marco del Programa de Investigación Científica, Desarrollo y Transferencia de Tecnologías e Innovaciones (CyTMA 2) de la Universidad Nacional de La Matanza, cuya aspiración principal radica en caracterizar cómo los cambios tecnológicos afectan el campo de las relaciones laborales requiriendo de la formación de nuevas habilidades en los trabajadores.

En este sentido, como investigadores nos propusimos, al delinear el proyecto, enfocarnos sobre los actores del mundo del trabajo y las nuevas habilidades que deben adquirir como consecuencia de los cambios tecnológicos y las nuevas formas de empleo que se originan. Más específicamente, buscamos reconstruir la perspectiva de los actores del mundo del trabajo y del Estado asociados a las políticas de empleo y formación sobre el cambio tecnológico y organizacional en las relaciones laborales y en las competencias ocupacionales requeridas.

En Argentina, a partir de la aplicación del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) decretado por el gobierno nacional el 19 de marzo de 2020, con el objetivo de disminuir la tasa de contagio de la COVID-19, el mundo del trabajo se vio atravesado por un sinnúmero de modificaciones. Entre ellas, uno de las actividades mayormente atravesadas por los procesos de virtualización resultó ser el trabajo docente evidenciando una notoria heterogeneización en cuanto a los alcances y posibilidades de los distintos sectores, niveles y casas de estudio en función de enfrentar las nuevas condiciones impuestas por la pandemia. Tensiones vinculadas a la “continuidad pedagógica” y la “suspensión de clases presenciales” generaron debates y reflexiones en el ámbito universitario.

El propósito de la presente propuesta implica presentar un estado del arte respecto de los vectores que caracterizan al trabajo docente virtualizado actualmente en el ámbito de la Educación Superior, focalizando en las particularidades adquiridas en contexto del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio decretado por la Pandemia COVID 19. En este sentido, el objetivo de este trabajo es explorar las propuestas académicas divulgadas, e instalar la necesidad de la problematizar las diversas aristas de la virtualización de este trabajo de carácter presencial mayoritariamente en Argentina.

A nivel metodológico, para el desarrollo del proceso investigativo se emplearon fuentes secundarias. A nivel nacional se viabilizó la búsqueda a través de la colección COVID-19, un conglomerado de artículos sobre la temática que se encuentran alojados en los diversos repositorios de las instituciones que integran el Sistema Nacional de Repositorios Digitales (SNRD) y a nivel internacional en repositorios latinoamericanos (Red de repositorios Latinoamericanos) y españoles (Repositorio Digital de la Universidad de Barcelona).

**PALABRAS CLAVE:** trabajo docente – cambios tecnológicos – educación universitaria

## 1. INTRODUCCIÓN

La presente propuesta se enmarca en una investigación titulada “Cambios tecnológicos: nuevos desafíos para las relaciones laborales y la formación profesional” propuesta y desarrollada en el marco del Programa de Investigación Científica, Desarrollo y Transferencia de Tecnologías e Innovaciones (CyTMA 2) de la Universidad Nacional de La Matanza, cuya aspiración principal radica en caracterizar cómo los cambios tecnológicos afectan el campo de las relaciones laborales requiriendo de la formación de nuevas habilidades en los trabajadores.

En este sentido, como investigadores nos propusimos, al delinear el proyecto, enfocarnos sobre los actores del mundo del trabajo y las nuevas habilidades que deben adquirir como consecuencia de los cambios tecnológicos y las nuevas formas de empleo que se originan. Más específicamente, buscamos reconstruir la perspectiva de los actores del mundo del trabajo y del Estado asociados a las políticas de empleo y formación sobre el cambio tecnológico y organizacional en las relaciones laborales y en las competencias ocupacionales requeridas.

En Argentina, a partir de la aplicación del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) decretado por el gobierno nacional el 19 de marzo de 2020, con el objetivo de disminuir la tasa de contagio de la COVID-19, el mundo del trabajo se vio atravesado por un sinnúmero de modificaciones. Entre ellas, uno de las actividades mayormente atravesadas por los



procesos de virtualización resulto ser el trabajo docente evidenciando una notoria heterogeneización en cuanto a los alcances y posibilidades de los distintos sectores, niveles y casas de estudio en función de enfrentar las nuevas condiciones impuestas por la pandemia. Tensiones vinculadas a la “continuidad pedagógica” y la “suspensión de clases presenciales” generaron debates y reflexiones en el ámbito universitario.

El propósito de la presente propuesta implica presentar un estado del arte respecto de los vectores que caracterizan al trabajo docente virtualizado actualmente en el ámbito de la Educación Superior, focalizando en las particularidades adquiridas en contexto del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio decretado por la Pandemia COVID 19. En este sentido, el objetivo de este trabajo es explorar las propuestas académicas divulgadas, e instalar la necesidad de la problematizar las diversas aristas de la virtualización de este trabajo de carácter presencial mayoritariamente en Argentina.

A nivel metodológico, para el desarrollo del proceso investigativo se emplearon fuentes secundarias. A nivel nacional se viabilizó la búsqueda a través de la colección COVID-19, un conglomerado de artículos sobre la temática que se encuentran alojados en los diversos repositorios de las instituciones que integran el Sistema Nacional de Repositorios Digitales (SNRD) y a nivel internacional en repositorios latinoamericanos (Red de repositorios Latinoamericanos) y españoles (Repositorio Digital de la Universidad de Barcelona).

## **2. DESARROLLO DE LA PROPUESTA**

A nivel nacional seleccionamos un artículo por demás sugerente y pertinente que forma parte de la Colección COVID-19 del Sistema Nacional de Repositorios Digitales denominado “El impacto asimétrico de la cuarentena. Estimaciones en base a una caracterización de ocupaciones”

La producción mencionada, escrita por dos investigadores de la Universidad Nacional de La Plata, focaliza en la relevancia del trabajo remoto y como este factor ha ido cobrando importancia en distintos sectores de actividad y empleo de un tiempo a esta parte. En este sentido refieren que “para conocer la posibilidad real del trabajo remoto para cada ocupación debemos indagar sobre sus características, actividades o atributos que nos permitan estimar en qué medida el teletrabajo es posible” (Foschiatti y Gasparini, 2020: 2), información que, desafortunadamente, no se encuentra disponible para nuestro país pero que apelando a la base de estudios de la O\*NET es posible basar esta evaluación en dos dimensiones: las actividades que implica la ocupación y las características del entorno. En este sentido, la enseñanza conjuntamente con la Información y la comunicación; las actividades financieras y de seguros y las actividades profesionales, científicas y técnicas como una de las ramas de actividad con mayor posibilidad de mantener a sus trabajadores activos a través del teletrabajo (Foschiatti

y Gasparini, 2020: 9).

Ante esta aparente factibilidad que el sector educativo parece connotar ante la virtualización de la tarea, es posible afirmar que resulta indiscutible que las herramientas sincrónicas (chats, videoconferencias en tiempo real) otorgan mayor posibilidad de interacción social y cognitiva atendiendo especialmente al componente tecnológico, la conectividad, la aplicación. Empero, también es necesario atender a que la implementación de prácticas educativas virtuales, el entretenimiento y el teletrabajo generan un tráfico en la red inesperado. En este sentido, los recursos y las habilidades necesarias de parte de los trabajadores docentes interpelan los modos de acceder a los mismos, el papel de las instituciones y del Estado principalmente ante la divergencia de condiciones dadas y posibles ante la heterogénea estructura social argentina (Foschiatti y Gasparini, 2020).

Por otro lado, abriendo el escenario a Latinoamérica, el artículo "Rol de los docentes ante la crisis del COVID-19. Una mirada desde el enfoque humano" escrito por docentes universitarios ecuatorianos se inclina por tensionar la subjetividad de los docentes y la necesidad de formación individual y colectiva de dichos trabajadores. A lo largo de la propuesta los autores enfatizan en la continuidad de las clases en su versión no presencial, destacando que los trabajadores docentes continúan en función con el impacto de nuevos estresores tales como la divergencia en la planificación, desarrollo y evaluación de las clases así como también la incidencia de los medios de comunicación y las redes sociales en los procesos de enseñanza aprendizaje (Villafuerte, Cevallos, y Vidal, 2020). Más allá del enfoque en las habilidades necesarias para la continuidad y/o inserción en este nuevo mundo del trabajo que contiene a los docentes universitarios, los autores destacan que *"enseñar no es transferir conocimiento sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción. Así, la labor docente se suma a los esfuerzos que han venido haciendo médicos, enfermeras, la policía y el ejército"* (Villafuerte, Cevallos, y Vidal, 2020: 136). Así exploran los distintos procedimientos tales como el uso de la Tecnología de la Información y Comunicación (TIC) y la Tecnología para el Aprendizaje y Conocimiento (TAC) articulando pantallas, sonido y movimiento en procesos de enseñanza en función de volverlos más "atractivos" (Villafuerte, Cevallos, y Vidal, 2020). Esta recurrencia en la adjetivación que apuesta a vincular la enseñanza virtual con propuestas que atraigan o convoquen al alumnado pone sobre la mesa interrogantes al respecto de la concepción de trabajo docente, atendiendo a que pareciera que ante la virtualización las funciones se verían modificadas incluyendo aspectos lúdicos, dinámicos y atractivos.

El artículo "Rol de los docentes ante la crisis del COVID-19. Una mirada desde el enfoque humano" enfatiza en el proceso que implica el pasaje de la presencialidad a la virtualidad a la hora de pensar en el trabajo docente; avanzando incluso sobre la cuestión de que esta contingencia pueda ser el punta pie para pensar en un cambio de concepción de la formación



universitaria (Esteban Bara, 2020).

En esta línea, el autor se focaliza en tres beneficios de esta nueva forma de llevar adelante el trabajo docente: *“muchos profesores consideramos que esta nueva situación nos ha dado la oportunidad de realizar algo así como un curso avanzado en nuevas tecnologías (...); [también] hemos descubierto un auténtico mar de posibilidades formativas: (...) muchos profesores incorporaran la virtualidad en sus quehaceres docentes cuando todo esto pase y [por último] nos hemos dado cuenta de (...) lo necesario que es mejorar las condiciones socioeconómicas de no pocos estudiantes y profesores para que puedan cumplir con la formación universitaria dignamente”* (Esteban Bara, 2020: 2).

Si bien el artículo focaliza en los beneficios a corto y mediano plazo para la educación superior en general a partir de este cambio basado en la tecnología; el docente de la Universitat de Barcelona menciona un riesgo relevante respecto de que la virtualización “podría desmontar la formación universitaria: una de las mejores producciones de la humanidad y acabar construyendo algo que ya no cumpla con su cometido” (Esteban Bara, 2020: 3). Esta arista del artículo dispara un sinfín de interrogantes secundarios a pensar la cuestión de la virtualización de los procesos de enseñanza aprendizaje eludiendo el análisis de este fenómeno en tensión con la categoría teórica del trabajo docente.

Adrián Almazán Gómez, docente de la Universidad Autónoma de Madrid, aboca el desarrollo del artículo “Covid-19: ¿Punto Sin Retorno de la Digitalización de la Educación?” a cuestionar la posibilidad y la deseabilidad de la informatización de la educación apuntando a las condiciones de desigualdad tanto de trabajadores docentes como de estudiantes ante un escenario que requiere de tantas mediaciones ante la experiencia educativa aportando una mirada crítica al lo que el proceso de informatización supone e implica (Gómez, 2020). Al respecto menciona “es indudable que la desigualdad social será inseparable de cualquier proceso de informatización que no se sustente sobre una fuerte inversión pública que garantice que los equipos y los conocimientos necesarios para su uso alcancen a todo tipo de familias por igual” (Gómez, 2020: 1).

Al respecto de las particularidades del trabajo docente en el nivel universitario agrega que “es imposible no ver que esta virtualización supone de facto la imposibilidad de vivenciar un elemento central en la formación universitaria: la formación de una personalidad crítica. Si pensamos que la Universidad debe ser algo más y algo diferente a un mero centro de formación profesional de alto nivel, entenderemos que el papel que juega la socialización cultural y política dentro y fuera del aula es fundamental. Y ésta, de nuevo, es imposible sin el encuentro con los otros. Ni un diálogo que vaya más allá del intercambio de monólogos ni la educación no formal que ofrece el contexto formativo amplio del espacio universitario es posible en una educación confinada” (Gómez, 2020: 2).

Sobre el final del artículo, el autor focaliza su análisis en el impacto concreto que los pro-

cesos de digitalización tienen en el trabajo docente proponiendo el desarrollo de códigos de buenas prácticas tecnológicas en la educación (asumiendo el uso dentro y fuera de las aulas) y ofreciendo interrogantes, a modo de reflexión pedagógica tales como “¿Cómo crear un espíritu crítico y dialogante si la posibilidad del diálogo real es cada vez más remota? ¿Cómo tener control sobre nuestra forma de trabajar cuando viene moldeada de antemano por los arquitectos del software? ¿Cómo no ver la forma en que las evaluaciones digitalizadas profundizan cada vez más la reducción de los alumnos a puros números, erosionan la posibilidad de una evaluación más *holística e integrada*? ¿Cómo incorporar factores emocionales y personales en herramientas que, por definición, despersonalizan y hacen abstractos a sus usuarios?” (Gómez, 2020: 4).

### 3. CONCLUSIONES

La docencia ha sido pensada como vocación, trabajo, oficio y condición; categorías a partir de las que se ha intentado, desde diversos marcos teóricos y epistemológicos, dar cuenta de debates, contribuciones y obstáculos que atraviesan los procesos de construcción de subjetividades en las instituciones educativas.

A partir de la búsqueda, la consulta y el análisis de la literatura socializada en este escenario actual que nos convoca, resulta ineludible interpelar la vinculación (y porque no pensar la promoción) de una burocratización acelerada de la labor docente. En este sentido, aspectos por el control de los cuerpos y de los desempeños profesionales se posicionan como cuestiones de tratamiento imprescindible intentando evitar procesos de uniformización del trabajo docente.

Así, la mayor parte de los aportes invitan no solo a no asumir acríticamente la virtualización del trabajo docente actual sino también a interpelar la digitalización de la educación como un nuevo destino.

Apelar a la construcción de sentidos a partir de la voz de los actores protagonistas impresiona ser el modo más adecuado de establecer reflexiones problematizadoras sobre el escenario que atraviesa la educación universitaria entendiendo que el trabajo docente se plantea como una categoría dinámica que es asumida, construyendo los docentes a lo largo de las distintas historias de vida posiciones en el trabajo cotidiano, permitiendo entender las condiciones de trabajo docente desde una definición que excede los recursos físicos, los tiempos y espacios institucionales (Rockewell y Mercado, 1990) apostando al carácter relacional de la tarea docente (Neufeld y Petrelli, 2017) potenciándose la incidencia y el valor de las relaciones con otros actores de la universidad, convirtiéndose así en parte ineludible de las condiciones de trabajo.



## BIBLIOGRAFIA

Bonavida Foschiatti, C., y Gasparini, L. (2020). El impacto asimétrico de la cuarentena. *Documentos de Trabajo del CEDLAS*

Esteban Bara, F. (2020). COVID-19: la universidad debe renovarse en un entorno virtual sin perder su esencia. *The Conversation, 2020*.

Gómez, A. A. (2020). Covid-19: ¿Punto Sin Retorno de la Digitalización de la Educación? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 9(3)*.

Neufeld, M. R. y Petrelli, L. (2017). "La experiencia escolar de niños pequeños en renovados contextos de desigualdad. Notas sobre la productividad de las representaciones sociales". En G. Novaro, L. Santillán, A. Padawer y L. Cerletti (coord.), *Niñez, regulaciones estatales y procesos de identificación. Experiencias formativas en contextos de diversidad y desigualdad*. (pp. 109-132). Buenos Aires: Biblos.

Rockwell, E. y Mercado, R. (1990). La práctica docente y la formación de maestros. En E. Rockwell y R. Mercado (coord.), *La escuela, lugar de trabajo docente* (pp.63-78). México: DIE-CINVESTAV.

Villafuerte, J., Cevallos, Y. P., y Vidal, J. O. B. (2020). Rol de los docentes ante la crisis del COVID-19. Una mirada desde el enfoque humano. *REFCaIE: Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa. ISSN 1390-9010, 8(1), 134-150*

# ***Cuerpo, TIC y narrativas. Hacia una emancipación cultural a través de la Comunicación/Educación***

**Ivern, Alberto<sup>1</sup>**

**Teodosio, María Antonieta<sup>2</sup>**

**Novomisky, Sebastián<sup>3</sup>**

FPyCS, UNLP, Argentina. [alivern49@yahoo.com](mailto:alivern49@yahoo.com)

FPyCS, UNLP, Argentina. [maria.teodosio@perio.unlp.edu.ar](mailto:maria.teodosio@perio.unlp.edu.ar)

FPyCS, UNLP, Argentina. [sebanovo@gmail.com](mailto:sebanovo@gmail.com)

## **RESUMEN**

A partir del trabajo de investigación realizado para la Maestría en Comunicación/Educación en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP relativo al concepto y papel del cuerpo en las diversas culturas, en nuestra cultura en particular, cómo se entrama en la educación y cuáles son sus consecuencias, se construye una línea de trabajo en la citada institución donde desde hace un lustro se viene desarrollando el trabajo con narrativas docentes.

Todas las Innovaciones y estrategias innovadoras para el acompañamiento de procesos de aprendizaje, para la construcción de sentidos y de conocimientos, parte de un nuevo enfoque del sí mismo y de ese nosotros que es la comunidad educativa. Pasar de la mirada substancialista del ser-uno-mismo al enfoque dinámico del estar siendo con otros, permite mejorar los procesos de formación académica y la inclusión de tecnologías de la comunicación.

Se trata, por eso, de recuperar la dimensión relacional: del "estar siendo" un cuerpo con otros. Ello permite registrar a cada sujeto de la comunidad educativa como interlocutor válido, co-partícipe necesario en la construcción de sentidos, de significados, de conocimientos. Y además recuperar el sentido de la dimensión singular de las personas en tanto aportes co-imprescindibles para lograr el alumbramiento de ocurrencias imprevistas y nuevas opciones de emancipación mediante la articulación de las inteligencias múltiples. En segundo término, impulsar la investigación narrativa para hacer posible y consolidar la experiencia. Semejante cambio de mirada es fruto de nuevas prácticas y nuevas consciencias pero también de nuevas narrativas que permitan concebir anticipadamente esa evolución deseada. Ya hay docentes



que investigan sus propias prácticas por medio de narrativas autobiográficas. Esa riquísima experiencia podría potenciarse enormemente desde este nuevo enfoque y desde la incorporación de las TICs. Finalmente, incorporar las TIC: la lógica de la inteligencia artificial, el lenguaje multimedial, para que más personas logren concebir este nuevo enfoque como posible. La digitalización de la cultura no sólo es una realidad insoslayable, también es la oportunidad de generar sistemas de producción-recepción de nuevas narrativas emancipadoras. Antes que un problema –a resolver comprando computadoras o a disolver prohibiendo los celulares en el aula- los nuevos dispositivos de comunicación son apenas las herramientas de mediación de esta nueva cultura, digitalizada, en la cual ya vivimos todos, aunque a veces nos sintamos extranjeros. Estar siendo un cuerpo con otros no sólo le daría un nuevo sentido a esta tecnología, parece ser su verdadero sentido.

**PALABRAS CLAVE:** narrativas docentes – cuerpo -TIC - innovación

*Las cosas siempre podrían haber sido distintas  
y cada orden supone una exclusión de otras  
opciones: todo orden social es susceptible de  
ser modificado.*

**Chantal Mouffe**

## **ESTAR SIENDO UN CUERPO CON OTROS**

El sentido original de la palabra cuerpo (corpus) es “un conjunto de sistemas independientes que se unen para formar uno nuevo”. Tenía que ver con los cuerpos del ejército, un cuerpo de bomberos, un cuerpo de baile. Si un miembro de esa agremiación dejaba de pertenecer a ella, ya no esgrimía esa identidad: un soldado no es un ejército, un bombero no es un cuerpo de bombero ni un bailarín es un cuerpo de baile. En todas las naciones originarias de América (al igual que en la Europa pre-moderna), los seres humanos se representan a sí mismos como miembros de una comunidad (o agremiación). Esa representación del sí mismo surge de la práctica y la conciencia de estar siendo un cuerpo con otros. Se trata de una autoimagen dinámica, construida con gestos, actitudes, decisiones, narrativas cotidianas, es decir, con la práctica y la conciencia de estar formando parte, co-existiendo, co-participando en un emprendimiento compartido, en un proyecto, en una organización social, etc.

Esa autorrepresentación, según lo explica R. Echeverría (2017) en su libro *Ontología del lenguaje* se inscribe en el sentido común a partir de tres “actos” o acciones del lenguaje: la

distinción, el juicio y la narrativa. La distinción es el acto por el cual recortamos una parte de un todo, ponemos el foco en esa parte, le damos un nombre (una palabra) y así podemos evocarla cuando alguien pronuncia esa palabra. Lo mismo debemos decir de la imagen (mental) que se produce en nosotros cuando escuchamos la palabra "cuerpo". La narrativa cotidiana: mi cuerpo, tu cuerpo...nos hizo perder la conciencia de que esa imagen –que por cierto funciona como una "subjetividad operativa"- resulta de un acto del lenguaje, creemos que "el cuerpo" es un principio de individuación, una propiedad privada y damos por sentada su (supuesta) "realidad objetiva". Este acto de distinción, es decir, de escisión que lo es a la vez del sí mismo, de la naturaleza y de los otros, no ocurrió de golpe. Podemos advertir el aporte de la perspectiva en la pintura, los retratos y autorretratos, la lectura y la escritura de diarios íntimos y autobiografías, las escisiones anatómicas, las prácticas médicas y por supuesto el dualismo mecanicista según el cual todo el universo –y también el ser humano- funciona como una máquina: de acuerdo a un principio activo que motoriza o anima y una parte (pasiva) movilizada. Pero también debemos reconocer a la escuela como a uno de los dispositivos que más se utilizó para construir "cuerpos fuertes y dóciles", -de acuerdo a las "competencias" que se esperaba de los alumnos- para satisfacer la necesidad de "mano de obra" de la naciente sociedad industrial.

Esta finalidad de la escuela explica gran parte de los diversos dispositivos de disciplina y vigilancia (Foucault, 2002) con que es organizada la experiencia de aprendizaje: desde la estructura panóptica, la puntualidad en la entrada y la salida, los períodos de trabajo y recreo, la campana emulando las sirenas de las fábricas, hasta la gimnasia cuasi militar o el castigo por pedir ayuda ¡o brindarla a un compañero!, y los premios y castigos en función de cuánto cada alumno egresaba siendo capaz de reproducir el sistema.

Muchas cosas han cambiado desde entonces pero el poder sigue decidiendo –también en la escuela- cuáles son los problemas y cuál es la (única-válida-posible) solución. Lo hace a partir de decidir cuál será el futuro, es decir qué demandará el Mercado y (por lo tanto) qué es lo que les servirá a los egresados para insertarse en ese futuro. El método (meta-odos) asegura la adquisición de dichas competencias: para un futuro agroexportador es preciso "alimentar" a los alumnos con saberes elaborados, en lugar de hacerlos partícipes de su co-producción.

Y entre las varias creencias que se naturalizan en las prácticas escolares y académicas, se sigue consolidando esta invención de la modernidad europea de que cada uno tiene un cuerpo. Esta creencia condiciona tanto los contenidos como las estrategias de enseñanza-aprendizaje, desde el jardín de infantes hasta los más elevados niveles académicos del sistema educativo, dificultando tanto el registro de lo que estamos siendo con otros y en la naturaleza, como la oportunidad de decidir quiénes queremos estar siendo con otros y en la naturaleza.

Por cierto es preciso reivindicar la dimensión singular de las personas, e incluso atribuir

este mérito a la distinción europea que nos permite hablar del individuo. Es gracias a la conciencia de esta dimensión singular de las personas como pudimos construir otros objetos ficcionales tan fecundos como los derechos individuales, las cuestiones de género ligadas a las decisiones personales, el descubrimiento de las inteligencias múltiples e incluso la inteligencia emocional. Pero al mismo tiempo es preciso liberar la dimensión singular de las personas, de al menos tres garras civilizatorias: el individualismo y su adicción consumista; el dualismo mecanicista y el racionalismo con su epistemología de punto cero que instituyó la voz imparcial de la razón como criterio de cientificidad, dejando de lado sentimientos, emociones, creencias, intenciones... y todo elemento que formara parte de la subjetividad humana, a la hora de considerar una experiencia como válida, verdadera, significativa.

Recién entonces podremos integrar a la conciencia de nosotros mismos la dimensión relacional que nos permite registrarnos como partes de la naturaleza y miembros de una comunidad de semejantes. Ello a su vez nos permitirá adquirir las capacidades necesarias para pensar y hacer con otros. Ambas dimensiones se afectarán mutuamente: el desarrollo de la propia inteligencia y sensibilidad, la personal iniciativa, etc., al articularse con las de los demás, se convierten en aportes co-imprescindibles. La creación grupal a su vez se vuelve un ámbito de recíprocos reconocimientos.

Cuando la mirada del docente recupera y articula estas dos dimensiones: singular y relacional del sí mismo humano, entonces cada alumno se convierte en un sujeto capaz de interlocutar. La con-versación se convierte en una instancia donde es frecuente cambiar de opinión con relación a la creencia previa o el enfoque previo. La experiencia de aprendizaje no se agota en una socialización de informaciones disponibles sino que en ella es frecuente el "alumbramiento" de ocurrencias in-pensadas y fecundas desde el "entre" de un nosotros interactivo.

Más que administrar un saber previo, el rol del docente empieza a ser el de garantizar la circulación de la palabra: del decir y del escuchar, del articular los diferentes puntos de vista que naturalmente surgen de las múltiples inteligencias.

Se trata de un cambio de mirada: de cómo nos auto-percibimos y de cómo percibimos a los demás. Un cambio que debiera ocurrir simultáneamente en los trabajadores de la educación y en los estudiantes y que nos vuelve co-imprescindibles para la construcción comunitaria de sentidos, de significados, de conocimientos.

Y dado que este cambio supone una de-construcción y a la vez una nueva construcción de la autopercepción, no ocurrirá si no se implementan sistemas de producción-recepción de nuevas narrativas, que den cuenta de estas nuevas prácticas y a la vez las posibiliten.

Demás está decir que este proceso de cambio debe involucrar a todos los niveles del sistema educativo, comenzando por el nivel universitario y terciario, y en particular los centros de formación de profesores y maestros.

## IMPULSAR LA INVESTIGACIÓN NARRATIVA PARA HACERLO POSIBLE Y CONSOLIDAR LA EXPERIENCIA

Que un docente y un estudiante recuperen y articulen ambas dimensiones –singular y relacional-, y puedan compartir experiencias de co-producción de nuevos sentidos y de nuevos conocimientos, supone transitar un proceso complejo, tan difícil como posible, de nuevas prácticas. Pero para que esas nuevas prácticas sean concebidas como posibles, concretadas como experiencias y finalmente naturalizadas como cultura, es preciso producir nuevas narrativas cuyo efecto performático opere primero como anticipador estructurante, luego configure la experiencia vivida y finalmente permita que más personas puedan transitar este círculo virtuoso. Para esto último será necesario organizar sistemas de producción-recepción de nuevas narrativas y apelar al invaluable aporte de las TICs.

Es decir que no se tratará simplemente de contar de otro modo la experiencia de siempre, sino de transformarla. La circulación de la palabra entre los interlocutores, la articulación de los diferentes aportes a partir de las diferentes resonancias que un objeto de estudio produzca en cada quien, el hallazgo de nuevas opciones nunca antes imaginadas como fruto de la mutua afectación y la satisfacción que todo el proceso de co-producción produce, reclamarán nuevas formas de expresar eso nuevo que esté pasando y que ya no cabe en el viejo molde de las palabras conocidas. Requerirá habilitar la expresión de sentimientos, emociones, pensamientos y deseos contradictorios, explicitar intenciones, acordar decisiones... y todo lo que hace desbordar la voz imparcial de la razón y las lógicas estadísticas. Se trata de nuevas narrativas que den cuenta de nuevas prácticas.

Uno de los aspectos de este proceso es el análisis crítico de palabras, frases, actitudes, gestos, hábitos y narrativas que han consolidado la mirada mecánico-dualista del sí mismo concebido como una mente encerrada en un cuerpo. Es preciso tomar conciencia de las consecuencias sociales, políticas, económicas de este curioso paradigma, desnaturalizar cuanto antes la supuesta objetividad de un yo escindido de los demás y de la naturaleza, y poco a poco naturalizar nuevas auto-representaciones que den cuenta del existir como co-existir. Quizás sea necesario volver la mirada sobre la objetividad del aire compartido, del agua y de la tierra toda co-habitada, de la ropa, la comida, el habla. Analizar cada una de las creencias intersubjetivamente compartidas: los derechos humanos, el dinero, las leyes, etc. Darse cuenta de que son objetos ficcionales, muchos de los cuales sustentan el orden establecido para bien y otros impiden su transformación.

Dentro de este primer análisis crítico se puede recuperar el sentido relacional de palabras como “co-regir” (regir juntos); compartir (partir el pan); inter-es, co-rrupción, etc. Devolver su



pleno sentido a expresiones tales como "cuerpo docente", cuerpo de delegados, etc. que han perdido la capacidad de provocar una imagen de sí como *eso que estamos siendo con otros* para designar algo exterior a nosotros mismos.

Este análisis debe incluir frases tales como "cada maestrillo con su librillo" o "el que parte y reparte se queda con la mejor parte". Refranes que boicotean la esperanza de cambiar: "*el que nace para pito nunca llega a ser corneta*"; "*de tal palo tal astilla...*" o alientan a quedarse donde uno está, como "*no por mucho madrugar amanece más temprano*" y no sólo "*más vale pájaro en mano que cien volando*" sino que "*es mejor lo malo conocido que lo bueno por conocer*". Estas frases son tan nocivas como las que se disfrazan de esperanza: "*el futuro está en los niños*", o "*los niños son el futuro*", cuando sabemos que el futuro late agazapado en las creencias que sembramos en los niños. El hogar y la escuela son los principales reproductores de esas narrativas sujetadoras pero la academia no las des-construye. Es más, teorías como "los recursos disponibles son una manta corta" para aquietar reclamos o "la raza superior" para justificar etnocidios.

Algunas de las narrativas que sería más urgente revisar son las que anidan bajo el título de "la historia" entendida ésta como aquello que nos pasó. Si la historia la escriben los que mandan ello NO quiere decir que hay otra historia, como sugiere la famosa canción. Sólo habrá "otra historia" si es escrita, narrada, estudiada en los centros de enseñanza. Para ello es preciso recuperar las memorias y el derecho de las personas y de los pueblos a administrar los recuerdos y los olvidos: decidir qué se quiere recordar (volver a pasar por el corazón), que se quiere festejar, qué se quiere olvidar, etc. Porque las historias, es decir las reconstrucciones semánticas del pasado siguen habilitando futuros. La memoria es social y activa (Watzlawick, 1990). Necesitamos "memorias" donde la vivencia personal no se disuelva sino que se sume y se relea en ese contexto más amplio de las "historias" que vayamos escribiendo.

Finalmente es preciso producir narrativas, textos e hipertextos. Habilitar diferentes códigos comunicacionales para integrar sentimientos, emociones, intenciones, contradicciones y todo lo que tenga que ver con la subjetividad humana, superando la clásica expresión "no tengo palabras para expresarlo" que aparece cada vez que alguien es convocado a relatar una vivencia de la cual es el principal testigo. Y lanzarse dispuestos a arriesgar la propia opinión en la fragua de una conversación dispuestos a cambiarla o a consolidarla desde los múltiples intercambios que irán ocurriendo en el proceso de investigación.

La investigación autobiográfica no es un simple recuento de hechos ocurridos, sino fundamentalmente la construcción de un yo, de una identidad narrativa. Algo semejante puede decirse de la relatoría de lo que se ha vivido juntos, en un equipo, en un grupo de trabajo, cuando se han articulado ideas que fueron resonando en cada miembro del grupo según su

propia inteligencia y su propia memoria. Allí donde la comunidad educativa se dio a sí misma la oportunidad de articular diversas inteligencias y hacer lugar a una ocurrencia original, no calculada por ninguno previamente, siempre es posible experimentar lo que llamamos un “alumbramiento del entre” (Ivern, 2016). Esa comunidad educativa no sólo está en grado de “releer y reescribir el mundo” sino también de narrar su proceso, que habrá ido evolucionando desde la reproducción a la co-producción de sentidos, significados, saberes.

Entendemos que es a través de nuevas narrativas como se puede dar cuenta de la experiencia de estar siendo un cuerpo con otros. Como ya dijimos, este cambio de mirada supone un cambio de narrativas: que permitan concebir anticipadamente esa evolución deseada, configurarla como experiencia y también difundirla. Ya hay miles de docentes, organizados en red, que investigan sus propias prácticas por medio de narrativas autobiográficas. En muchos casos el proceso de producción incluye instancias de co-producción grupal y de publicación. Esa riquísima experiencia podría potenciarse enormemente desde este nuevo enfoque y desde la incorporación de las TICs.

## **INCORPORAR LAS TIC PARA HACERLO POSIBLE**

Si hablamos de la necesidad de implementar sistemas de producción-recepción de nuevas narrativas, emancipadoras, las cuales a modo de anticipador estructurante habiliten la opción de estar siendo un cuerpo con otros y legitimen la esperanza de hacerlo posible, no podemos desaprovechar las nuevas oportunidades de difusión masiva que brindan las actuales herramientas comunicacionales.

La digitalización de la cultura no sólo es una realidad insoslayable, también es la oportunidad de generar sistemas de producción-recepción de nuevas narrativas emancipadoras. Antes que un problema –a resolver comprando computadoras o a disolver prohibiendo los celulares en el aula- los nuevos dispositivos de comunicación son apenas las herramientas de mediación de esta nueva cultura, digitalizada, en la cual ya vivimos todos, aunque a veces nos sintamos extranjeros. Estar siendo un cuerpo con otros no sólo le daría un nuevo sentido a esta tecnología, sino que parece ser su verdadero sentido.

La inteligencia artificial -que ya le ganó una partida de ajedrez al mejor ajedrecista del mundo- ha sido diseñada de modo que cualquier avance en un componente enriquece a todos los que estén conectados. ¿Existe un mejor ejemplo de trabajo colaborativo?

El lenguaje multimedial, por otra parte, da cuenta de la dimensión relacional con la articulación de palabras, sonidos, imágenes y textos escritos facilita y a la vez promueve tanto la lectura desde diferentes códigos como la expresión más completa de una vivencia.

La actual capacidad de almacenamiento y procesamiento de datos (big data) junto con la



posibilidad de crear plataformas virtuales, de interconectar en tiempo real personas de diferentes lugares. Y, en fin, de difundir masivamente una idea, una experiencia ¿no es acaso, al menos potencialmente, el mejor soporte de una narrativa que desea “hegemonizar las opciones contra-hegemónicas” como plantea De Sousa Santos?

Por supuesto que una herramienta se puede utilizar para comunicar o para incomunicar; para promover una actividad solidaria o para crear necesidades y vender productos; para anunciar buenas acciones y para desacreditar candidatos, etc. Pero no hablamos sólo de una herramienta sino de una cultura, de un nuevo sensorium, de nuevos universos vocabulares, de nuevas prácticas y “hábitus” estructurantes, es decir, de un nuevo universo comunicacional dentro del cual deberemos desplegar nuestras estrategias de transformación social, política, económica, cultural para que no sean nuevos envases de viejos propósitos de explotación del otro, de marginación e inequidad.

La digitalización de la cultura nos interpela y de algún modo nos invita a incidir y co-incidir en la direccionalidad que queramos dar a estas herramientas. Para que estemos más cerca de poder decidir quiénes queremos estar siendo y con quiénes otros en la común tarea de concebir nuevos mundos y hacerlos posible.

Tal vez ese cambio de mirada nos parezca lejano justamente porque la sociedad industrial legitimó el “sálvese quien pueda” e ideó dispositivos de control que hoy nos tienen conectados y endeudados merced a una adicción consumista. O porque los jóvenes a su vez parecen haber sido captados por el mercado de la atención y nos resulta difícil competir con las multipantallas a través de las cuales se interconectan virtualmente haciendo estallar la vieja estructura áulica donde demasiado a menudo tratamos de convencerlos de que abandonen los peligrosos aviones y se adapten a las seguras carretas. Sin embargo ninguno de esos mercados de la atención les ofrecen verdadera participación y menos co-participación, descubrir su propia inteligencia y articularla con otras, compartir la experiencia de un descubrimiento imprevisto. Obtener un reconocimiento real y sentirse parte, co-partícipe, de un logro comunitario. En muchísimas ocasiones hemos comprobado que cuando se le ofrece la posibilidad de realizar estas experiencias las acogen con entusiasmo y son capaces de producir hipertextos para viralizarlas en las redes sociales donde hay más sensibilidad por el lenguaje emocional que interés frente a las lógicas escriturales de los libros de texto tradicionales o de las explicaciones racionalistas.

Resumiendo: proponemos generar una nueva mirada, desde ella redefinir las estrategias de enseñanza. Mediante las TICs tenemos la tarea de enriquecer la producción-recepción de nuevas narrativas, emancipadoras, para coproducir con base en las nuevas estrategias, participativas experimentadas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

De Sousa Santos, B. (2009). *Una Epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*, CLACSO coediciones. Siglo XXI, México.

Echeverría, Rafael (2017). *Ontología del lenguaje*. Granica, Santiago de Chile.

Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar*. Siglo XXI, Buenos Aires.

Freire, P. (1997) *Pedagogía de la autonomía*, Siglo XXI, México.

Huergo, J. y Fernández, M. B. (1997). *Comunicación, educación: ámbitos, prácticas y perspectivas*, UNLP, La Plata.

Martín-Barbero, J. (1987). *De los Medios a las Mediaciones. Comunicación, cultura y hegemónías*. G. Gili, México.

Novomisky, S. (2019). *“La marca de la convergencia. Medios, tecnologías y educación: Doce ensayos en busca de una narrativa”*. Tesis doctoral, UNLP, La Plata. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/81658>

Suárez, D. (2015). “Pedagogías críticas y experiencias de la praxis en América Latina: redes pedagógicas y colectivos docentes que investigan sus prácticas”, en *Pedagogías críticas en América Latina, experiencias alternativas de educación popular*. Noveduc, Buenos Aires.



# Descolonización de la mirada. Un dispositivo de acompañamiento para el uso de los medios de comunicación como herramienta pedagógica

**Saez, Virginia<sup>1</sup>**

**Blardoni, Mariana<sup>2</sup>**

**Carp, Dafne<sup>3</sup>**

**Cappadona, Ana Paula<sup>4</sup>**

1 CONICET / IICE-UBA/ FSOC-UBA, Argentina, [educaciondelamirada@gmail.com](mailto:educaciondelamirada@gmail.com)

2 UBA, Argentina, [marianablardoni2@gmail.com](mailto:marianablardoni2@gmail.com)

3 UBA, Argentina, [dafnecarp@gmail.com](mailto:dafnecarp@gmail.com)

4 UBA, Argentina, [ani.cappadona@gmail.com](mailto:ani.cappadona@gmail.com)

## RESUMEN

Entre los múltiples aspectos de la educación como un derecho humano fundamental, está el de promover la integración y la inclusión social. El derecho a la comunicación es una puerta de acceso a todos los derechos. Por ello es importante promover la Educación Mediática en la formación docente en la Universidad. Se trata de generar nuevos parámetros en la educación de la mirada en pos de fortalecer el alcance político del rol docente garantizando condiciones de mayor igualdad y mejor educación para todos. En relato se presenta un proyecto que está orientado en un doble sentido: acercar el capital académico y humano de la universidad pública a la formación docente. En este caso particular hacia los profesorado de la Universidad de Buenos Aires. Y por otro lado, el proyecto apunta a construir conciencia respecto de la necesidad de la Educación Mediática de los estudiantes universitarios (en especial los de la formación docente). El objetivo fue generar un espacio original de difusión e intercambio sobre una problemática educativa vigente: los nuevos modos de producción y circulación del saber frente a la transformación material y simbólica acaecida con las tecnologías de la información y la comunicación y los efectos que los discursos mediáticos tienen en los procesos de constitución de subjetividad social. Por ello, nos propusimos desarrollar un espacio virtual destinado a los diversos actores del sistema educativo, que contenga una

importante cantidad y calidad de material de divulgación (recursos pedagógicos, entrevistas, video reportajes, foros de discusión y análisis, entre otros) que apunten a generar procesos reflexivos y prácticas de intervención socio-pedagógica confrontativas con las miradas que obturan la construcción del saber. Cuatro son los ejes temáticos sobre los que se elaborarán los recursos pedagógicos: enseñanza y aprendizaje a través de los medios de comunicación (medios contemplados como recursos didácticos que facilitan el aprendizaje de contenidos), enseñanza y aprendizaje con los medios de comunicación (medios contemplados como tecnología educativa o medio educativo con el que se aprende), enseñanza y aprendizaje sobre los medios de comunicación (medios contemplados como objetos de estudio), y enseñanza y aprendizaje produciendo mensajes en los medios de comunicación (medios contemplados como herramientas de comunicación y expresión de productos mediáticos por parte de los actores educativos). El conocimiento producido en el campo de la investigación se constituye en una herramienta con potencialidad de lectura alternativa para la intervención sobre las prácticas pedagógicas.

**PALABRAS CLAVE:** Educación Mediática, Medios de Comunicación, Tecnologías, Prácticas Docentes

## 1. INTRODUCCIÓN

En este relato se presente la experiencia enmarcada en el proyecto de divulgación y transferencia PIUBAMAS NPI- 6 “Educación Mediática en la formación docente en la UBA. Una propuesta de actualización curricular” (Res. CD 1564/2018).

Partimos del supuesto de que la Educación Mediática (EM) es un requisito de época para el desarrollo del pensamiento crítico y lograr un acceso pleno a los derechos de la educación y la comunicación. En la actualidad el ecosistema comunicativo (Martín Barbero, 2003) interpela a las instituciones educativas para que enseñen en la multiplicidad de saberes que circulan en los medios. El desarrollo de las tecnologías nos ha dejado viviendo frente a nuevas formas de circulación y producción del saber, que exigen pensar en los medios de comunicación como nuevos modos de percepción y lenguaje.

La falta de una educación de calidad es una dimensión interviniente en la producción y reproducción de las marginaciones sociales. En correlato con los programas interdisciplinarios ya existentes (PIUBA`s) esta propuesta se vincula con el componente “Marginaciones Sociales y Educación” y se presenta como continuidad y profundización del proyecto anterior, poniendo énfasis en la divulgación de contenidos para acompañar la educación de la mirada



en las trayectorias formativas.

En América Latina el acceso a los bienes culturales es muy desigual y el referente mediático es significativo en el proceso comunicativo en su conjunto (Orozco Gómez, 2000). La EM resulta, pues, un contenido a desarrollar en las políticas educativas destinadas a la igualdad de oportunidades en el acceso a la cultura y a la desarticulación de las marginaciones sociales. Se trata de educar la mirada para contribuir a la desnaturalización de las marginaciones sociales. Y colaborar a construir un régimen de sentidos que pueda proponer y hacer frente a las desigualdades sociales. En este proyecto se articulará con la Defensoría del Público de Servicios de Comunicación Audiovisual, el programa Medios en la Escuela<sup>32</sup> e In Tec<sup>33</sup> para generar recomendaciones útiles como insumo para el desarrollo de políticas de inclusión de medios en las trayectorias formativas.

La formación docente ya ha sido reconocida como el lugar adecuado para la adquisición de habilidades mediáticas pedagógicas (Maggio, 2019). Sin embargo, estos resultados no se reflejan en los programas vigentes (Saez y otros, 2019). En este escenario, se hace evidente la vacancia de un proyecto de divulgación que tenga la Educación Mediática como objeto de difusión y la problematización con orientación interdisciplinaria.

En el contexto regional proponemos una nueva forma de hacer ciencia. Desde un rol activo de la universidad, se tienden puentes con la comunidad educativa para satisfacer nuevas demandas en la formación docente. Asegurando la relevancia social del conocimiento producido y su circulación en pos de una sociedad más inclusiva y democrática. En el marco de las redes de trabajo conformadas en el proyecto anterior consolidamos un diálogo de saberes: entre el conocimiento científico y otros saberes. Los cinco ámbitos con los que se articulará son: la Formación Docente en la Universidad, la Defensoría del Público de Servicios de Comunicación Audiovisual, el programa Medios en la Escuela, InTec y la asociación de investigadores y profesionales sobre educomunicación ABPEducom

## **2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA**

El objetivo general que guió el proyecto fue promover la Educación Mediática en la formación docente en la UBA. Y como objetivos específicos nos propusimos:

1) Fortalecer las propuestas pedagógicas en la formación docente de la UBA, aportando aquellas herramientas que propicien la Educación Mediática

2) Construir una plataforma virtual interactiva de divulgación e intercambio cuyo contenido

32.- Dirección General de Escuela Abierta. Gerencia Operativa de Recorridos Educativos. Subsecretaría de Equidad Educativa. GCABA.

33.- Incorporación de Tecnología. Gerencia Operativa Tecnología e Innovación Educativa. Dirección General de Educación Digital. Subsecretaría de Educación Inteligente y Tecnología Educativa. GCABA.

apunte a generar procesos reflexivos y prácticas de intervención pedagógicas confrontativas con las miradas que obturan la construcción del saber.

3) Elaborar y publicar materiales pedagógicos para futuros docentes y otros actores de la vida escolar, como módulos con actividades para el aula, cuadernillos de trabajo, fichas orientativas, entre otros, que aporten a un cambio de paradigma en la intervención educativa.

4) Desarrollar materiales multimedia (entrevistas, video registros, entre otros), para que circulen por las redes sociales y las comunidades de prácticas para producir un abordaje contracultural.

6) Aportar dimensiones de análisis a través de la elaboración de materiales para la difusión de los resultados de las investigaciones.

El proyecto se desarrolló en el transcurso del 2019. En el mes de febrero y marzo se han realizado dos desayunos de trabajo. Allí se elaboró el instrumento utilizado para el diagnóstico sobre la Educación Mediática en la formación docente en la UBA y se ajustó la estrategia de intervención durante el transcurso del año (Presentaciones, actividades, concursos, etc). Frente a la emergencia de la complejidad, las nuevas interpretaciones de este fenómeno social exige una clasificación del conjunto de las disciplinas del saber (educación, comunicación, sociología, ciencias políticas, relaciones del trabajo, psicología), y la corrección de ciertos hábitos de pensamientos para proponer una forma de actuar apropiada a estos cambios. La complejidad indica que para rendir cuenta de la riqueza de los hechos sociales, es necesario recurrir a una pluralidad de modelos, exige un esfuerzo constante de síntesis de conocimientos y de integración de saberes. En este contexto, nos propusimos articular saberes. La complejidad emergente desafía nuestros métodos tradicionales de análisis y acción, frente a las demandas que estas transformaciones producen.

Durante el mes de abril se realizó la recolección de datos con la encuesta diagnóstica elaborada y se llevó a cabo un Encuentro de Trabajo con Citep (Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía) UBA, donde se compartieron los resultados y se pensaron propuestas de intervención conjunta en el mediano y largo plazo.

En la primera semana de mayo se ha realizado un encuentro de trabajo para analizar los datos, elaborar el diagnóstico y ajustar la estrategia de intervención. Los resultados de tal análisis fueron publicados en un artículo científico (Saez y otros, 2019).

El 28 de mayo de 2019, el proyecto PIUBA en conjunto con la coordinación de profesorado de la Facultad de Sociales (UBA) y la Defensoría del Público llevó a cabo el Taller de trabajo para diseñar y modelizar estrategias para la inclusión de la Educación Mediática en la Facultad de Ciencias Sociales (UBA). Destinado a los profesores de la universidad y abierto a la población docente.

Así también, participamos como ponentes de las Jornadas de Fundamentos y Aplicaciones de la Interdisciplina (JFAI), llevada a cabo el 27, 28 y 29 de Marzo del 2019, en distintas sedes



de la UBA de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. El trabajo presentado se tituló: "Una propuesta interdisciplinaria sobre Educación Mediática en la formación docente"

Durante el mes de junio y julio, en conjunto con la asociación internacional de investigadores y profesionales sobre educomunicación ABPEducom y la Defensoría del Público de la Ciudad de Buenos Aires, se ha avanzado en la definición de los temas relevantes a incluir en un futuro módulo de capacitación para los distintos actores educativos.

En el mes de julio se lanzó un Concurso de Fotografías y Memes sobre la temática<sup>34</sup>. Y se realizó una muestra en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) de los trabajos presentados en el dicho Concurso.

En este período, se organizó el Simposio N° 17: Desafíos de formarse y enseñar en las aulas del siglo XXI, en el marco II Encuentro Internacional de Educación (UNCPBA-Fac. Cs Humanas). El propósito es generar un lugar de debate sobre el uso, las potencialidades y las limitaciones de las nuevas tecnologías y la necesidad de la Educación Mediática en la formación docente y en las escuelas. Enmarcados en la masificación de la educación superior y la aparición de nuevos perfiles que ingresan a la docencia, tanto la formación docente como los profesores que ingresan a trabajar en las aulas encuentran hoy múltiples desafíos.

Y se organizó la Mesa 109 Subjetividades, formación docente y nuevas tecnologías en la escuela secundaria del siglo XXI. En el Eje 6 Cultura, Significación, Comunicación, Identidades. Jornada Las cuestiones de la Sociología y al Sociología en cuestión (FSOC-UBA). A realizarse del 26 al 30 de agosto. Con el fin de generar un espacio de intercambio entre quienes se encuentran desarrollando, o finalizaron recientemente, indagaciones e investigaciones en torno a: las maneras en las que los docentes de distintos niveles procesan la irrupción de las "nuevas tecnologías" en sus aulas y las estrategias que llevan adelante a este respecto; la incorporación de "lo mediático" en la currícula escolar; las "lecturas críticas" que hace la escuela sobre esta irrupción; el rol de los educadores frente a este nuevo escenario sociocultural; y el impacto de los discursos mediáticos en la construcción de la imagen pública de los distintos actores escolares, en particular en relación a la formación y desempeño de los docentes entorno a las nuevas tecnologías y su uso en las aulas del Siglo XXI.

Se han enviado y aprobado dos ponencias para la participación en los dos eventos académicos mencionados, con el propósito de dar a conocer y divulgar las actividades del programa:

- Saez, V; Richter, C.N; Blardoni, M.; Palumbo, M.M (2019) "Discursividades y sensibilidades sobre la Educación Mediática. Un estudio en la formación docente de la UBA" Simposio N° 17: Desafíos de formarse y enseñar en las aulas del siglo XXI, en el marco

34.- . La convocatoria está disponible en: <http://educaciondelamirada.com/convocatorias/concurso-de-fotografias-y-memes-los-medios-en-las-escuelas/>

II Encuentro Internacional de Educación (UNCPBA-Fac. Cs Humanas) Confección de propuestas y planes de acción para políticas públicas con los profesorado de UBA

- Saez, V; di Nápoli, P.N.; Palumbo, M.M.; Mistrorigo V.; Bardonni, M.; Richter, C.N (2019) "Educación mediática en la formación docente de la universidad: un espacio para el pensamiento crítico" Jornada Las cuestiones de la Sociología y al Sociología en cuestión. Organizado por FSOC-UBA.

Como otra propuesta de encuentro con la comunidad educativa se presentó un Cine Debate en el marco de la XVII EDICIÓN Semana Nacional de la Ciencia y la Tecnología, el 17 de septiembre<sup>35</sup>.

Este conjunto de actividades se han pensado de forma estratégica para crear y fortalecer las redes institucionales entre: las cátedras que abordan la formación docente en la UBA, la coordinación de los profesorado de la FSOC, la asociación internacional de investigadores y profesionales sobre educomunicación ABPEducom y la Defensoría del Público de la Ciudad de Buenos Aires.

De forma simultánea, en el transcurso de dicho proyecto se diseñó y puso en línea una Plataforma virtual de divulgación con posibilidades de participación de los usuarios. La misma puede encontrarse en el dominio: [www.educaciondelamirada.com](http://www.educaciondelamirada.com). Este sitio contiene todo el material desarrollado por los integrantes asociados a ese proyecto y todos los subproductos descriptos a continuación.

En primer lugar se realizó un archivo de recursos pedagógicos que apuntan a generar procesos reflexivos y prácticas de intervención pedagógica confrontativas con las miradas que obturan la construcción del saber. Ver: <http://educaciondelamirada.com/category/recursos-pedagogicos/>.

Se abrió un Foro de discusión y análisis sobre la Educación Mediática, donde se propuso la reflexión sobre ¿cuáles son los contenidos fundamentales de la educación mediática? Disponible en <http://educaciondelamirada.com/community/>.

Se han realizado videos entrevistas con docentes referentes (una docente de arte y otra de didáctica) sobre las problemáticas del proyecto. Las mismas se encuentran disponibles en <http://educaciondelamirada.com/category/videoteca/>.

La plataforma virtual contiene a su vez un apartado que relevó y analizó los componentes de las políticas educativas que se promovieron en torno de la Educación Mediática en nuestro país. Disponible en <http://educaciondelamirada.com/category/politicas-educativas/>. Y se han subido 13 recomendaciones de lectura para quienes comiencen a introducirse en la temática

35.- Ver evento en: <http://www.semanadelaciencia.mincyt.gob.ar/includes/ciencia-admin/login.php>

<http://educaciondelamirada.com/category/lecturas/>.

Asimismo, contiene un espacio para la divulgación de la producción teórica y los resultados de los proyectos de investigación en los que estamos involucrados: Publicaciones; Documentos y Fuentes; en el marco de la vinculación Internacional con grupos de investigación; papers de congresos y jornadas. Se han subido 14 contenidos. Disponibles en: <http://educaciondelamirada.com/category/investigacion/>.

Se ha realizado un mantenimiento y actualización de la plataforma virtual y prevemos que esta web tendrá continuidad en el tiempo más allá de los meses establecidos para esta convocatoria.

En base a las actividades y sub-productos detallados, se aumentó el caudal de los contenidos vinculados con la Educación Mediática en la web. Con estas actividades se espera generar nuevos parámetros en la educación de la mirada en pos de fortalecer el alcance político del rol docente garantizando condiciones de mayor igualdad y mejor educación para todos.

### **3.CONCLUSIONES**

Consideramos que se ha logrado promover la Educación Mediática en la formación docente en la UBA. Se construyó una plataforma virtual interactiva de divulgación cuyo contenido apunta a generar procesos reflexivos y prácticas de intervención pedagógicas. Se elaboraron y publicaron materiales pedagógicos para futuros docentes y otros actores de la vida escolar. Las mismas se encuentran en la pestaña Recursos Pedagógicos. Así también se desarrollaron materiales multimedia para que circulen por las redes sociales. A través de desayunos de trabajo y talleres con docentes mapeamos y analizamos las políticas y propuestas educativas que se promueven en torno de la Educación Mediática. En el ebook publicado por el equipo aportamos dimensiones de análisis y difundimos los resultados de las investigaciones.

Se ha llevado a cabo: una Plataforma virtual interactiva de divulgación, el e-book Educación de la Mirada. Experiencias, reflexiones y desafíos pedagógicos de la formación en Medios, Comunicación y Tecnologías en Argentina, un diagnóstico sobre la Educación Mediática en la formación docente en la UBA, un encuentro de Trabajo con Citep, el dictado del Taller Lectura Crítica de Medios , 3 desayunos de trabajo para seguimiento de las propuestas en las cátedras de la formación docente de la UBA, Concurso de Fotografías y Memes, Muestra fotográfica, Cine Debate, participación en eventos académicos Simposio N° 17: Desafíos de formarse y enseñar en las aulas del siglo XXI y las Jornada Las cuestiones de la Sociología y al Sociología en cuestión (UBA), artículo.

Ahora bien encontramos *dificultades para la ejecución del proyecto y el cumplimiento de*

*objetivos*. Un factor crítico que demoró el desarrollo del proyecto fue la disponibilidad de tiempo por parte de las cátedras vinculadas a la formación docente en la UBA, para poder destinar a las actividades de formación previstas. Asimismo, tras el contacto con las cátedras y realizar el diagnóstico observamos la necesidad de profundizar con la sensibilización hacia las temáticas de Educación Mediática.

Respecto a la plataforma virtual, teniendo en consideración la protección de los resultados, demostramos en la suba del material, porque previmos las formas de registro de la propiedad intelectual.

Las *formas de divulgación implementadas* fueron: un desayuno de trabajo, talleres de formación, Concurso de Fotografías y Memes, muestra fotográfica, elaboración de recursos pedagógicos, publicación de un libro sobre la temática y un artículo científico, Cine Debate, organización y participación como ponentes en eventos académicos, diseño y puesta en línea de una plataforma de divulgación. Como parte de la estrategia se han llevado a cabo tareas de seguimiento y autoevaluación. Así también se realizaron acciones de co - evaluación y autoevaluación en cada una de las actividades previstas.

Se desarrolló una nueva dimensión vinculada a las Marginaciones Sociales vinculada a un área de vacancia: la educativa. Se abrió una red de trabajo con otros actores de la universidad: los espacios de formación docente y el CITEP. Se elaboró un instrumento para el diagnóstico sobre la Educación Mediática en la formación docente en la UBA y se ajustó la estrategia de intervención durante el transcurso del año. Conformamos una nueva red de trabajo con la Defensoría del Público y la asociación internacional de investigadores y profesionales sobre ABPEducom. Inauguramos espacios de formación para profesores de la universidad y abierto a la población docente. Se visibilizaron las acciones del programa en eventos científicos y publicaciones académicas y materiales de divulgación.

Los resultados del proyecto ofrecen material disponible para la comunidad educativa que apuntan a generar procesos reflexivos y prácticas de intervención. Con la Plataforma se aumentó el caudal de los contenidos vinculados con la Educación Mediática en la web (recursos pedagógicos, foros de discusión y análisis, entrevistas, análisis de políticas educativas, producción teórica y resultados de proyectos de investigación). Así también se brindaron espacios de sensibilización sobre la temática (talleres, concursos, muestras, entre otros) y producciones escritas de acceso libre (el e-book, el artículo científico y las ponencias presentadas). Y por último, se generaron insumo para otras prácticas sociales educativas y de otros grupos, organismos e investigadores sobre la temática.



## **BIBLIOGRAFÍA**

Maggio, M. (2019) La reinención colectiva de las prácticas de la enseñanza como desafío de la educación latinoamericana contemporánea. Cuadernos de pedagogía, 500 (0), 146-150.

Martín Barbero, J. (2003). Comunicación, medios y educación: un debate para la democracia. Barcelona: Octaedro.

Saez, V., Palumbo, M., Mistrorigo, V., Richter, N., & Bardonni, M. (2019). Educación mediática en la formación docente de la UBA. Una propuesta de actualización curricular. Virtualidad, Educación Y Ciencia, 10(19), 75-87. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/24918>

# Estrategias de enseñanza durante la residencia docente ante los regímenes atencionales en los tiempos digitales

**De Marco, Luciano**

IICE-UBA, Argentina, [luciano.demarco1@gmail.com](mailto:luciano.demarco1@gmail.com)

## RESUMEN

Los artefactos tecnológicos digitales y los medios conectivos forjan subjetividades emergentes que desafían los saberes involucrados en la formación de docentes, en especial los saberes prácticos que las/os estudiantes<sup>36</sup> de profesorado<sup>37</sup> ponen en juego en la residencia docente. Durante este trayecto, las/os estudiantes imaginan, buscan, crean, inventan recursos didácticos y estrategias de enseñanza que dialoguen con los regímenes atencionales de sus alumnos/as, inscriptos en las pautas de sociabilidad propias del siglo XXI que la cultura digital y conectiva forjan.

En los saberes de la práctica docente, esto supone una re-jerarquización en donde los saberes dominantes (qué y cómo enseñar) se entraman con saberes técnicos sobre el funcionamiento de los dispositivos y con saberes sobre los códigos de sociabilidad en los que se inscriben sus estudiantes.

Utilizaremos testimonios recogidos de estudiantes de profesorado para escuela secundaria en una investigación en curso<sup>38</sup>. Indagaremos cuáles son las estrategias de enseñanza y los recursos didácticos que las/os estudiantes despliegan durante la residencia docente, cuáles son las dificultades que allí se encuentran, cómo son los procesos de invención y búsqueda de esas estrategias y recursos.

Lejos de subsumirse a una adaptación de la escuela a las temporalidades dominantes caracterizadas por la inmediatez, el entretenimiento y la aceleración, estas/os estudiantes

---

36 Utilizamos “estudiantes” para referirnos a quienes estudian en el profesorado y “alumnos/as” para quienes estudian en la escuela secundaria.

37 Nos referimos a las instituciones que forman docentes en el nivel superior ya sean universidades o institutos superiores de formación docente.

38 Esta investigación se inscribe en un proyecto doctoral titulado: ¿Cómo articulan los/as estudiantes de profesorado para escuela secundaria los saberes de la formación con los cambios culturales contemporáneos? Se enmarca en el proyecto UBACyT “Formación de profesores y educación secundaria: trayectorias de formación en contextos de reconfiguración institucional” (Código 20020170100058BA) (2018-2020) dirigido por Alejandra Birgin y radicado en el IICE de la FFyL de la UBA.



—acompañados por sus docentes de práctica— exploran alternativas que con de grandes esfuerzos, algunas desilusiones y con una buena dedicación de tiempo les permitan hacer escuela. Es decir, hacer un tiempo y espacio que al decir de Larrosa (2019:53) está “dedicado a la atención, la disciplina, la perseverancia y el celo de ejercitarse en cosas que no están en casa, ni en las pantallas, ni en el shopping”.

**PALABRAS CLAVE:** Formación de Profesores, Práctica Docente, Cambios Culturales, Regímenes Atencionales

## 1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas una pluralidad de cambios culturales reconfigura las coordenadas de subjetivación y sociabilidad. Estos operan en diversos planos de la vida social entre los cuales se encuentran las instituciones educativas y los vínculos con los saberes que allí se construyen. Al respecto, la cultura digital conectiva desafía a la forma escolar moderna (Huer-go, 2001) ya que modifican los modos en que los sujetos se vinculan entre sí y con el conocimiento. La actividad y disposición del espectador pasivo que primó en el ámbito educativo por décadas, aunque sin tensiones ni críticas, muto a la disposición del piloto o conductor (Serres, 2013). Pese a que la economía digital se transformó en un capitalismo de plataformas (Srnicsek, 2018), esta desdibujó las jerarquías y los roles institucionalizados para construir entornos más horizontales de participación. Las subjetividades en la cultura digital y conectiva se inscriben en un nuevo ecosistema mediático tecnológico (Van Dijk, 2017) que permite el florecimiento de la creatividad y nuevas formas de expresión y comunicación que habilitan la participación e intervención “desde abajo”. Ahora bien, este nuevo ecosistema achica la distancia y reduce los tiempos generando prácticas sociales intensas, permanentemente disponibles, aceleradas e inmediatas (Rueda, 2014).

Desde una mirada pedagógica, partiendo de los estudios sobre la formación docente y auxiliándonos desde los estudios culturales, nos proponemos indagar los modos en que estos cambios culturales interpelan a las instituciones del nivel superior, en particular en las relaciones generacionales, en los procesos de transmisión cultural y en la emergencia de los saberes seleccionados en el currículum. Asimismo, nuestro foco está puesto en la formación docente inicial (FDI) para la escuela secundaria que es llevada a cabo tanto en profesorados universitarios como en Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD). Estas instituciones producen culturas institucionales y tradiciones académicas y pedagógicas (Davini, 1996) que

varían según cada ISFD o Universidad a la vez que tienen diferentes formas de procesar la reconfiguración institucional en la que se inscribe el sistema formador a partir de los fenómenos de ampliación matricular y diversificación institucional (Birgin, 2017). Durante esta formación, el saber pedagógico que funcionaba por defecto (Terigi, 2013) es insuficiente ante determinadas contingencias y problemáticas que acontecen en la vida cotidiana de las escuelas y que las/os estudiantes de profesorado vivencian durante el tránsito por el Campo de la Profesional Docente. La educación sexual integral, el reconocimiento (Fraser, 2008) de las heterogeneidades culturales, el uso de las nuevas tecnologías en las escuelas secundarias (Maggio, 2012), la formación para trabajar en aulas con alumnos/as integrados de educación especial son temas, junto con otros tantos, que —más allá de los discursos y programas estatales— permean las sensibilidades de las/os estudiantes de profesorado.

Al respecto, nos detendremos en algunos saberes emergentes en la FDI, específicamente en aquellos saberes involucrados en la búsqueda, selección y uso de recursos didácticos y estrategias de enseñanza durante la residencia docente en las escuelas secundarias por parte de los estudiantes de profesorado. Para ello nos preguntamos: ¿Cuáles son las preocupaciones y dificultades que las/os estudiantes se encuentran durante el trayecto de residencia docente? ¿Por qué y cómo las/os estudiantes ponen en juego durante este trayecto diferentes recursos didácticos y estrategias de enseñanza? Con estas preguntas analizaremos entrevistas en profundidad realizadas a estudiantes avanzados de un profesorado en Historia para una investigación<sup>39</sup> en curso que desde un enfoque cualitativo de tipo inductivo indaga los modos en que algunos cambios culturales contemporáneos impactan, inciden, tensionan los saberes de la FDI para la escuela secundaria. Además utilizaremos información y preguntas producidas en una investigación finalizada (De Marco, 2018).

## 2.1 La clase magistral en declive.

En una investigación finalizada en 2018 un estudiante de profesorado universitario nos narraba lo siguiente sobre su experiencia durante la residencia docente:

Esteban (27 años Escuela secundaria privada - Universidad – Comunicación social<sup>40</sup>): Me tocó una escuela en la que había 12 alumnos y yo tenía que dar Comunicación. Dije: Acá no puede pasar nada extraño, no hay nada que me pueda alterar. Yo estaba tan soberbio de que, dada mi experiencia era fácil que preparé las clases solo confiando en que mi actuar docente iba a ser suficiente y que yo iba a ser tan

39 Dicha investigación se realiza en dos profesorados para escuela secundaria, uno que funciona en un ISFD y otro en una universidad, en el área de las ciencias sociales y al momento se encuentra en redefinición sobre cómo avanzar en tanto siga vigente el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio.

40 En las citas incorporamos la siguiente información a fin de contextualizar los testimonios: nombre, edad, tipo de gestión de la escuela secundaria, institución y carrera del profesorado. El nombre es ficcional para respetar el anonimato.

atractivo... La única estrategia era la clase expositiva mucho más parecida a la de superior, centrada en mí. Y eso funcionó -y yo di 4 clases- durante 3. En realidad funcionó en 2 clases y si mirás más fijo funcionó en una. Me choqué con que la estrategia tiene un límite porque explícitamente me demandaron un cambio.

La experiencia que relata es similar a la de otras/os estudiantes en sus primeros pasos por la práctica docente durante el profesorado. Posiblemente, en ellos incidan los saberes y recuerdos inscriptos en su biografía escolar pero también opera el imaginario social dominante de lo que es (o fue) una clase de escuela secundaria. Como Miguel Cane en Juvenilia (2014[1884]:37) cuando recordaba las clases de Amadeo Jacques.

Debe estar fija en la memoria de mis compañeros aquella admirable conferencia de M. Jacques sobre la composición del aire atmosférico. Hablaba hacía una hora, y ¡fenómeno inaudito en los fastos del Colegio! al sonar la campana de salida, uno de los alumnos/as se dirigió, arrastrándose hasta la puerta, la cerró para que no entrara el sonido y por medio de esta estratagema, ayudada por la preocupación de Jacques, tuvimos media hora más de clase.

Permitámonos dudar de lo armonio de esta escena, al menos formuladas sin dislocaciones ni contingencias. De todos modos, nos interesa recuperar narraciones como estas por los efectos que tuvieron (tienen) en la construcción del imaginario social de la clase magistral que permaneció como estrategia dominante de transmisión en la escuela secundaria. Como tal, sigue siendo, al menos en el imaginario, un lugar de seguridad por parte de las/os estudiantes cuando inician sus prácticas. Como nos contaban unos profesores de residencia docente:

Sonia D1: El estudiante de tercero tiene que romper ese nerviosismo que en algunos casos es adrenalina pura...

Marcelo D2: Los paraliza. Para mí el gran tema es romper con la propia biografía y poder repensar la práctica. Como dice Sonia, los nervios, la adrenalina, te llevan a replicar lo que ya tenés incorporado. Sonia: Un lugar seguro y conocido. Arranca la clase expositiva de 50 minutos pero que nunca había planificado. De planificaciones súper trabajadas y demás pero tampoco puedo hacer un corte en función de tercero y cuarto (se refiere a las estudiantes). Esa situación de nerviosismo, de tensión, termina siendo... bueno, meto mano a aquello que planifico... Entonces es un hiper-relato que en un punto desaparecen los estudiantes de secundaria...

La clase magistral opera en el imaginario, suele ser un lugar de seguridad con el que llegan las/os estudiantes de profesorado a sus primeras clases durante la residencia docente, impregnadas, muchas veces, de ansiedades y nerviosismos por "romper el hielo" de empezar a dar clase. Una de las primeras enseñanzas que allí reciben es que la clase magistral resulta débil para sostener la atención dirigida a los objetos del mundo que se presentan y se ponen a disposición. Son varios los motivos que pueden explicar por qué la atención capturada por una exposición docente es precaria: el declive institucional que obliga a la docencia a construir, sin las protecciones y legitimidades "de arriba", la autoridad en base a su propia

personalidad y experiencia (Dubet, 2010); la proliferación de fuentes de acceso, producción y distribución de las culturas (Ferrés y Piscitelli, 2012); la emergencia de culturas juveniles que resignifican los lugares convencionales adjudicados a ser estudiante (Tenti Fanfani, 2012); la emergencia de saberes tecnosociales que las nuevas generaciones producen en la trama que hacen en su experiencia social con las tecnologías digitales (Peirone, 2018) o la sustitución una vez finalizada la última dictadura cívico-militar del enunciado “orden y control” por el término “democracia” como piedra de toque del campo educativo que relajó la asimetría entre docentes y estudiantes (Pineau, 2020). Por nuestra parte, nos preguntamos, ¿cuál es el vínculo entre el declive de la clase magistral en la escuela secundaria y en los patrones de sociabilidad contemporáneos?

## 2.2 Variación de los regímenes atencionales

Las/os estudiantes de profesorado que entrevistamos nos relataron situaciones en cuanto al uso de teléfonos móviles por parte de sus alumnos/as en el aula.

Laura (30 años Escuela secundaria privada - ISFD – Historia): Había una sola chica que lo usaba bastante pero en realidad lo usaba para ponerse auriculares y escuchar música. En la primera clase de hecho lo tuvo casi todo el tiempo y yo me di cuenta que no me dio bola en toda la clase y en la segunda ya no lo usó, para mí fue un re logro porque yo iba a ver las clases y estaba todo el tiempo con los auriculares puestos y escuchando música. A veces incluso cuando yo iba a ver las clases del profe que estaba a cargo del curso, incluso con volumen alto, o sea, yo estaba sentada lejos y escuchaba lo que estaba escuchando y el profe le tenía que decir que baje el volumen. Pero era la única, después por ahí lo miraban un rato pero la verdad es que no estaban todo el tiempo.

Federico (21 años - Escuela secundaria pública - ISFD – Historia): No interferencia en tanto no interrumpía la clase pero el que estaba con el celular estaba en su mundo, en su mundo virtual, ya sea en una red social o ya sea jugando un video juego. No interfería directamente pero en su propio proceso sí. Por ahí eran los dos del mismo banco enganchados en lo mismo. Y también pasaba que se dispersaban dos o tres y se hacía un efecto domino pero eso fue en ponerse en un rol más antipático, 55 veces en la clase: “dejá el celular, dejá el celular”.

Los teléfonos móviles aparecen como ventanas emergentes que captan márgenes más o menos grandes de atención por parte de los/as alumnos/as. El tiempo de uso que estos hacen durante la clase funciona como una unidad de medida con la que los/as estudiantes parecen medir cuánta atención lograron captar y evalúan así cómo resultó su clase. Estas/os estudiantes de profesorado nos decían lo siguiente cuando les preguntamos sobre la influencia de las tecnologías en la escuela:

Laura: Te va marcando un poco el ritmo. Si se empiezan a poner un poco más con el celular es

porque se están aburriendo porque hay algo que no estaría funcionando del todo. Tengo una piba con auriculares que no tiene ganas de escuchar porque claramente no estoy llegando ahí, si veo un pibe que está con el celular todo el tiempo, claramente lo que estoy haciendo no le interesa o no le estoy generando nada. Creo que ahí te va marcando el ritmo de que al menos le estas pifiando un poco, no sé si del todo, pero un poco.

De modo subrepticio, en las clases que nos relataban, pareciera haber una puja por la atención entre estas/os estudiantes y la diversidad de aplicaciones y ventanas emergentes que aparecían en las pantallas de los teléfonos móviles de sus alumnos/as.

Federico: Fue un trabajo, uno que estaba con el celular “dejá el celular”, seis veces en la clase “dejá el celular”. Los pibes te miraban como diciendo “no me rompas” pero eso mismo fue construyendo otro vínculo, ellos fueron viéndome desde otro lado. Ya desde la cuarta, quinta clase se fue construyendo otro tipo de vínculo.

El “dejá el celular” que plantea Federico explicita aquello propio de la enseñanza. Según Larrosa, “la enseñanza no es otra cosa que una serie de procedimientos dirigidos a capturar la atención, a orientarla, a disciplinarla, a dirigirla y a formarla” (2019:162). Entendida de este modo, la enseñanza se encuentra con el desafío pedagógico que generan los regímenes atencionales dominantes diferentes de los regímenes escolares y que son inducidos por los medios conectivos y digitales dentro del salón de clase. Los artefactos tecnológicos, desde el teléfono y el cine pasando por la televisión, la video casetera y el DVD hasta la tablet digital y el teléfono móvil, reestructuran constantemente una crisis permanente de atención, con nuevas demandas atencionales que periódicamente generan nuevas quejas sobre la distracción de las nuevas generaciones (Citton, Yves, 2014; Bergala, 2007).

Algunas investigaciones recientes documentan y problematizan las tensiones que provocan al interior de las aulas de escuela secundaria estos patrones de sociabilidad forjados por la economía de la atención a partir del despliegue de los diferentes medios conectivos. Arme-lla (2015:190) afirma:

“Lejos de la imagen moderna de la circulación “vertical” y mayormente bidireccional de la palabra entre docentes y estudiantes, con tiempos y ritmos más o menos prefijados y previsibles, los actos y enunciados se interponen allí unos a otros. Nada parece lineal ni ordenado, todo es más próximo a un flujo de palabras y gritos, de gestos e inercias... Parece replicarse la temporalidad múltiple, fragmentaria y proliferante de la red, su espacialidad infinita e hipertextual.”

Otra investigación reciente (Iglesias, 2020) documenta los desafíos pedagógicos con que se enfrentan los docentes principiantes frente al desinterés y la apatía de sus alumnos/as, en donde las tecnologías digitales aparecen como la principal distracción que compite con el docente por la atención de los/as alumnos/as. Finalmente, Dussel y Trujillo (2018) afirman que

en las aulas secundarias argentinas se registra desde hace varios años un quiebre de un hilo común de conversación que en los últimos años se refuerza con la fragmentación de la clase en actividades realizadas individualmente o por grupos organizados en torno a una pantalla. Ante esto, las autoras señalan la existencia de un reforzamiento mutuo de las nuevas condiciones socio-técnicas con las pedagogías que enfatizan el trabajo grupal, la autonomía de trabajo y la resolución de problemas. De este modo, los/as alumnos/as suelen atender alternativamente a sus focos de interés y lo que plantea el docente; se produce así una atención flotante y dispersa que se captura ante ciertos disparadores.

Según Sanchez Rojo (2007), estos desafíos pedagógicos surgen por la diferencia entre la atención profunda inscripta en las generaciones más bien analógicas y la atención aumentada propia de las generaciones de las últimas décadas. Mientras que la atención profunda se caracteriza por la concentración en un solo objeto durante largos períodos de tiempo, ignorando los estímulos del exterior, prefiriendo una única corriente de información y teniendo una alta tolerancia a tiempos largos de concentración, la atención aumentada se caracteriza por el cambio rápido de concentración entre diferentes tareas, prefiriendo múltiples corrientes de información, buscando un alto nivel de estimulación y teniendo una baja tolerancia al aburrimiento. Este viraje se vincula con ciertos cambios en los patrones de producción de riqueza en la economía. Si durante miles de años la economía consistió en maximizar la producción de bienes, en las últimas décadas se produjo una inversión. Muchos consumos son ofrecidos sin coste monetario alguno como los diferentes productos (YouTube, Facebook, Instagram, Twitter, Snapchat Chat, TikTok, etc.) de empresas tendientemente monopólicas como Google o Facebook que además contienen una producción apabullante de contenido y posibilitan un gran caudal de intercambios entre sus usuarios. El problema ahora es cómo optimizar la capacidad de recibir, filtrar, absorber, digerir esta producción descomunal de información, al menos por parte de quienes buscan materiales para la enseñanza. Este nuevo capitalismo generó una mercantilización de nuestras atenciones en donde diferentes actores económicos compiten por capturarlas. Esta economía —que tuvo en la televisión y la publicidad sus primeras expresiones— es potenciada por la capacidad que ofrecen los medios digitales y conectivos de generar una cantidad de información exponencial, con una facilidad de acceso ilimitado y con una popularización de estos medios que vuelven a la atención un valor de cambio, alterando los regímenes atencionales de las nuevas generaciones (Citton, 2014).

Como nos decía un profesor de residencia cuando conversábamos sobre las estrategias de enseñanza y los recursos didácticos que llevan las/os estudiantes a las escuelas secundarias:

Marcelo: En general es búsqueda de cuestiones innovadoras para el momento de ruptura, de inicio, por eso es decir bueno, llegaron veinte pibes del recreo que están en cualquiera y los tengo que convocar a Irigoyen o la Segunda Guerra Mundial. ¿Cómo genero esa ruptura? Entonces es ahí donde más se



ponen a pensar en algo que los asombre, los sorprenda para poder convocarlos.

En definitiva, la convivencia, que por momentos se tensa, entre los diferentes regímenes atencionales en la escuela secundaria exige que las/os estudiantes pongan en juego determinados saberes para captar la atención con el fin de dar a conocer aquello que el otro no sabe, no busca o no reconoce. Por tal motivo consideramos que estas/os estudiantes construyen durante la práctica una trama de saberes, tácticas y experiencias orientadas en seducir pedagógicamente a sus alumnos/as con los conocimientos que “ponen sobre la mesa”

### **2.3 Seducción pedagógica o sobre los saberes en torno a la captación de la atención.**

La cuestión de la atención ha sido desde siempre un problema educativo vigente. A lo que asistimos hoy es, en todo caso, un nuevo capítulo de esa larga marcha por seducir con los saberes que los docentes ponemos a disposición. Al respecto, los profesores de residencia docente nos contaban las siguientes estrategias y recursos que plantean sus estudiantes:

Sonia: Se me ocurren dos grandes grupos bien diferenciados. Los que están más aferrados al manual y al texto y la pregunta por ahí más de ubicación de información y aquellas que buscan salir de eso y entonces tienen una cuestión de análisis de imagen, de llevar un pequeño videíto, están trabajando muchas cuestiones vinculadas a cosas nuevitas, memes, Instagram...

Marcelo: Recuerdo un estudiante que había hecho el Facebook de Colón en el que contaba toda su trayectoria desde la salida en España. Los pibes salieron reenganchados con ir escribiendo en ese Facebook cómo Colón iría relatando lo que no sabía, lo que esperaba o lo que se encontró, intentando meter siempre la tecnología...

Pareciera que algunas estrategias de enseñanza que funcionan en la captación de la atención son las que articulan los saberes disciplinares con los artefactos y medios digitales a partir de los cuales socializan los/as alumnos/as de escuela secundaria. Testimonios similares nos relataron algunas/os estudiantes de sus experiencias como Laura que trabajó el rol de las mujeres en la revolución industrial o Federico que trabajó la conquista de América.

Entrevistador: ¿Y por qué decidiste usar esas imágenes?

Laura: Porque sentía que iba a tener más impacto. Mi idea era que se pudiera analizar, que se viera que el movimiento feminista venía de mucho antes, pero ver que tiene modificaciones y cuáles eran las reivindicaciones, entonces sentía que con las imágenes iba a llegar al impacto...

Entrevistador: ¿Y causó ese impacto?

Laura: Sí, de hecho me decían: “Uhh, acá está prendiendo fuego algo”. Yo decía: “Bueno y esto, ¿qué es?” y los pibes me decían “esto está escrito en inglés”, y yo decía “bueno, ¿nosotros qué estamos viendo? El foco de la revolución”.

Federico: También un día les hice hacer un perfil de Instagram de un conquistador. Muchos no lo

hicieron con el celular sino por escrito pero pensar en esa experiencia, que para ellos es cotidiana, de ver perfiles de Instagram, o sea cómo se construye un perfil, imprimirle el contenido que estábamos viendo nosotros...

Entrevistador: ¿Y qué tal resultó la actividad?

Federico: Tenían información básica que incluir, ciertos aspectos básicos para tener en cuenta y salieron cosas super divertidas o copadas que lo hicieron muy ameno. Porque además cuando se los dije fue como: "¿qué me estás pidiendo?" Se mataron de risa algunos porque decían: "¿cómo esto va a ser una actividad de una clase?" Pero eso fue en grupo y la verdad que todos iban tirando, iban poniendo su parte, cuando se iban corriendo de eje les decía "tengan en cuenta que tiene que ser con lo que estuvimos trabajando". Salió algo copado porque si bien ponían cosas graciosas, algo más caricaturesco del perfil de la red, tenía un contenido.

Al parecer, por la declinación de la clase magistral y la variación de los regímenes atencionales, las estrategias de enseñanza centradas en los procesos de escritura y de exposición pasan a un segundo plano. En cambio, comienzan a ocupar un lugar más relevante la participación y la oralidad en la escena de clase junto con recursos didácticos centrados en imágenes (fotografías, infografías, videos) y audios (canciones). Algunos estudios sustituyen el enunciado dar clase –ligado a la clase magistral –por hacer la clase para enfatizar el uso que hacen los docentes de distintos dispositivos pedagógico-didácticos y artefactos para poder llevar adelante su trabajo docente en las escuelas secundarias (Falconi, 2016). Otros indagan el uso de los artefactos culturales tecnológicos digitales para enseñar por parte de las/os estudiantes de profesorado y plantean que este uso se vincula con la motivación o el entretenimiento ante la hipótesis de aburrimiento de sus alumnos/as; también usan estos artefactos para resumir, ilustrar o como disparadores (Rodríguez, 2019). En esta sintonía, Dussel y Trujillo (2018) afirman que la imagen es considerada tanto como un fijador de contenidos, fuente de información e ilustración, como una forma de convocar a los/as alumnos/as desde la expresión de sus gustos, para que se "enganchen". En general, la imagen es un disparador para ir hacia un contenido curricular que se considera valioso. Siguiendo a las autoras, este uso del lenguaje visual pocas veces es acompañado de una problematización sobre los criterios de selección y presentación en los que prima la calidad visual y técnica de una imagen antes que su vínculo con un referente determinado o su pertinencia científica y de contenido.

Ahora bien, como señala una estudiante, la puesta en acto de estos recursos y estrategias no están libres de largos y dificultosos procesos de búsqueda, de invención y creatividad que por momentos resulta desgastante, incluso frustrante para las/os estudiantes de profesorado. Cuando les preguntamos sobre cómo se le ocurrieron los recursos seleccionados nos contaron lo siguiente:

Laura: Me costó bocha, un montón, un montón. Estaba como medio trabada, también por una cues-



tión que a veces me sobre exijo entonces por ahí planificaba algo y después lo borraba, lo tiraba, hacia otra cosa. Había ido a mi primera clase que ya mi profe de prácticas me había marcado que había muchos momentos expositivos largos, que me dijo que los tenía que evitar, me di cuenta en la práctica que sí los tenía que evitar, si bien me seguían yo sé que no es lo que más les copó. Sacada

Las/os estudiantes entrevistados tenían como preocupación poder cautivar a sus alumnos/as y llamarles la atención con los contenidos que buscaban enseñar. Estas preocupaciones se volcaban en las complejidades que se les presentaban para armar planificaciones que impacten, cautiven, seduzcan a sus alumnos/as.

Martín (25 años Escuela secundaria pública - ISFD – Historia): Lo que es mi fuerte cuando doy clases es presentar varias fuentes, manuales escolares o bibliografías, porque a mí lo que me interesa es que puedan desarrollar el pensamiento crítico. Creo que eso es a lo que voy más a fondo en una clase, que puedan ver varias perspectivas sobre un mismo hecho.

Las estrategias de captura de la atención se entraman con los saberes disciplinares y con las estrategias de enseñanza propias de la didáctica específica, para nuestro caso la enseñanza de la historia. Es así como el uso y análisis de fuentes, la multirreferencialidad y la multicausalidad (Gonzalez, 2014) aparecen como otros criterios que se tienen en cuenta para organizar y hacer sus clases. De este modo, los saberes involucrados en la creación y búsqueda de materiales que cautiven ocupan un rol más preponderante que debe articularse con los saberes consolidados en la FDI sobre qué y cómo enseñar. Son saberes que exceden a lo técnico ya que se articulan con saberes de cultura general a partir de los cuales se amplían los lugares posibles donde buscar y se construyen filtros para seleccionar contenidos. De este modo, se teje una trama compleja de saberes a partir de la que estas/os estudiantes construyen sus propuestas pedagógicas. Propuestas que con dedicación, esfuerzo y algunas frustraciones producen un tiempo escolar que dialoga con los regímenes atencionales de sus alumnos/as sin renunciar a la búsqueda de atenciones orientadas al estudio y al ejercicio con los temas que traen a clase.

### **3. CONCLUSIONES**

A partir de entrevistas realizadas a futuros/as docentes y a sus profesores/as de residencia docente recuperamos algunos desafíos educativos que surgen en este momento de la FDI. Estos desafíos se vinculan con las estrategias de enseñanza y los recursos didácticos que las/os estudiantes exploran, buscan, crean a fin de construir propuestas educativas en un contexto en el que la clase magistral —como estrategia que fue dominante en la enseñanza en la escuela secundaria— se encuentra en declive. Para dar respuesta, estas/os estudiantes articulan los saberes disciplinares y pedagógicos con otros saberes emergentes orientados a la captación

de la atención. Se trata de una exploración que realizan bajo la tutela y acompañamiento de sus docentes de residencia como también de sus pares y otros profesores de la carrera. Estas propuestas buscan dialogar con los códigos de sociabilidad de sus alumnos/as forjados por la cultura digital y conectiva. En efecto, la participación oral, la lectura compartida, el uso de imágenes y plataformas digitales (o los géneros discursos que estas construyen) ocupan un lugar de relevancia en sus clases, dejando en segundo lugar la exposición y la escritura. Es decir, tejen propuestas de enseñanza con momentos de atención profunda hilvanados con momentos de atención dispersa. De ese modo, ensayan sus primeros pasos en hacer escuela. Es decir, de generar un espacio y tiempo escolar en los que sus alumnos/as puedan aplicarse con atención, disciplina y perseverancia en los saberes que “ponen sobre la mesa” (Larrosa, 2019).

Estas son algunas reflexiones preliminares de una investigación en curso. Resta indagar cómo viven y transitan estos procesos quienes estudian en el profesorado universitario. Asimismo, como se dijo al inicio, los desafíos pedagógicos con los que se encuentran las/os estudiantes durante la residencia docente se inscriben en un contexto en el que las subjetividades emergentes establecen entre sí nuevos vínculos como también nuevas relaciones con los saberes y con las formas de acceso, producción y distribución de información y contenidos. En este contexto, la nueva ecología de los medios digitales y conectivos juega un papel central no sólo en la distribución de información sino en el rol que ocupan como mediadores entre los sujetos. Mediaciones alimentadas por la actividad constante y permanente en un entorno estéticamente transparente pero bajo la opacidad de sus algoritmos y organizadas bajo determinados parámetros: el mandato de estar siempre disponibles, la popularidad como criterio de jerarquización y la dataficación como emergencia de un nuevo lenguaje dominante, (Van Dijk, 2017, Rueda, 2014). Al respecto, para próximos escritos esperamos profundizar el análisis sobre los modos en que estos medios —y sus algoritmos— inciden en las planificaciones y puesta en acto de las clases en las escuelas secundarias por parte de las/os estudiantes de profesorado.

## BIBLIOGRAFÍA

ARMELLA, J (2015) Tecnologías de la Información y la comunicación: Un estudio socio-pedagógico en escuelas secundarias públicas emplazadas en contextos de pobreza urbana. (Tesis de doctorado inédita). Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires, Argentina.

BERGALA, A. (2007). La hipótesis del cine. Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella. Editorial Laertes.



BIRGIN, A. (2017). De la formation des professeurs et de l'élargissement des droits en Argentine. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*. 74, 69-78.

CANE, M. (2014[1884]) *Juvenilia*. Siglo XXI. México.

CITTON, Y (2014). *L'économie de l'attention*. La Découverte

DAVINI, M. C. (1996) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Bs.As.: Paidós.

DE MARCO, L. (2018) *Los sentidos en torno a la obligatoriedad de la escuela secundaria en la formación de profesores/as. Un análisis en dos instituciones formadoras del sur del Conurbano Bonaerense*. (Tesis de maestría inédita). FLACSO, Bs.As.

DUBET, F. (2010). "Crisis de la transmisión y declive de la institución". *Revista Política y Sociedad*, Vol 47 Nro2.

DUSSEL, I. y TRUJILLO REYES, B. (2018) ¿Nuevas formas de enseñar y aprender? Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela. *Perfiles Educativos* vol. XL.

IGLESIAS, A. (2020) *Irrupción de las nuevas tecnologías en las escuelas secundarias y desafíos de la formación docente en el siglo XXI*. Año 11 - Número 20 – 2020. *Virtualidad, Educación y Ciencia*.

FRASER, N. (2008). *La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación* *Revista de Trabajo*, 6, 83-99.

FERRÉS, J. y PISCITELLI, A. (2012). *La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores*. *Comunicar*, 38(8), pp. 1-7.

HUERGO, J. (2001). *Desbordes y conflictos entre la cultura escolar y la cultura mediática*. *Nómadas (Col)*, núm. 15, pp. 88-100

LARROSA, J. (2019). *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de profesor*. Noveduc.

MAGGIO, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ámbitos con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Paidós.

MEIRIEU, P. *Frankenstein educador*. (1998[1996]) Editorial Laertes.

PEIRONE, F. (2018) *El saber tecnológico. De saber experto a experiencia social*. *Virtualidad, Educación y Ciencia* 10 (18)

PINEAU, P. (2020). "El orgullo de enseñar. Formación y trabajo docente en la historia argentina reciente" en Puiggros, A. (dir.). *Avatares de la educación en el período democrático (1983-2015)* Tomo IX de la colección: "Historia de la Educación en la Argentina" Editorial

Galerna: Buenos Aires (en prensa).

RUEDA, R. (2014). (Trans)formación sociotécnica, subjetividad y política. *Pedagogía y Saberes* 40, 11-22.

SÁNCHEZ ROJO, A. (2019). Pedagogía de la atención para el siglo xxi más allá de una perspectiva psicológica. *Revista Española de Pedagogía*, 77 (274), 421-436.

SERRES, M. (2016). *Pulgarcita*. Fondo de Cultura Económica.

SRNICEK, N. (2018). *Capitalismo de plataformas*. Caja Negra.

TENTI FANFANI, E. (2012). *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa*. Unesco.

TERIGI, F. (2013). *Saberes docentes. Qué debe saber un docente y por qué*. VIII Foro Latinoamericano de Educación. Santillana.

VAN DIJCK, J. (2016) *La cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redes sociales*. Siglo XXI



# La enseñanza de la interpretación musical en la Educación Superior. El rol del alumno.

**Arturi, Marcelo Enrique<sup>1</sup>**

**Leguizamón, Mariel<sup>2</sup>**

1 Facultad de Artes, UNLP, Argentina [marceloearturi@gmail.com](mailto:marceloearturi@gmail.com)

2 Facultad de Artes, UNLP, Argentina [mariel.legui@hotmail.com](mailto:mariel.legui@hotmail.com)

## RESUMEN

En este artículo nos referimos a algunas transformaciones recientes, alcanzadas desde el proyecto de investigación: *La lectura de partituras en el piano fundamentada en procesos de comprensión e interpretación musical. Desarrollo de marco teórico y derivaciones metodológico-didácticas*. Éstas interpelan la enseñanza de la música en la Educación Superior Universitaria. Dichas transformaciones se centran en la enseñanza de la interpretación musical poniendo en tensión las normas y lógicas que configuran la tradición institucional, en particular, en lo que respecta al rol del alumno universitario.

Nos interesa en este trabajo centrarnos en cómo pensamos al estudiante universitario. Esto nos define una manera de abordar la enseñanza de la interpretación musical, la cual recientemente sustenta el marco teórico conductor del proceso de lectura de partituras en el piano. En este sentido, el análisis y la comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje de la interpretación musical nos resulta de interés prioritario.

En este campo el proceso de enseñanza-aprendizaje está fuertemente anclado en tradiciones pedagógicas del siglo XIX, vinculadas a los comienzos de la institución Conservatorio.

En el siglo XX, cuando la Educación Universitaria Argentina le abrió las puertas a la enseñanza de la interpretación musical, dicho modelo de enseñanza colonizó la Educación Superior denotando el proyecto político-académico tradicionalista de aquella época.

Actualmente pretendemos reflexionar sobre ese Modelo Conservatorio cuestionando su perdurabilidad y pertinencia en el ámbito universitario a partir del planteo de marcos teóricos que respondan a lineamientos universitarios y estatutarios. Para comenzar esta tarea de cuestionar el modelo tradicional y sustentar un modelo universitario analizaremos el rol del alumno en el proceso educativo en ambos modelos, para luego proponer un marco conceptual de la enseñanza de

la interpretación musical que permita concebir un rol de alumno con perfil universitario.

**PALABRAS CLAVE:** música, interpretación, enseñanza universitaria.

## 1. INTRODUCCIÓN

El proyecto de investigación “La lectura de partituras en el piano fundamentada en procesos de comprensión e interpretación musical. Desarrollo de marco teórico y derivaciones metodológico didácticas” es llevado a cabo por la cátedra Lectura Pianística de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata en el IPEAL -Instituto de Investigación en Producción y Enseñanza del Arte Argentino y Latinoamericano-. Se origina en la necesidad de profundizar en el conocimiento y en las formas de abordar la enseñanza del objeto de estudio de la cátedra. A través del proyecto nos proponemos desarrollar fundamentación teórica que permita superar la tradicional concepción de la lectura de partituras como una actividad basada en la decodificación literal, como fin en sí mismo, que utiliza como metodología un entrenamiento estímulo respuesta signo-ojo-dedo (Sloboda,1985:102). Procuramos generar teoría que -por el contrario- considere a la lectura enmarcada y guiada por un proceso de interpretación musical. Estimamos factible elaborar una metodología basada en el análisis y la asignación de sentido a los elementos del lenguaje musical que permiten construir la comprensión y la interpretación de la obra, hasta alcanzar un proceso de textualización consistente. Consideramos que la lectura de partituras y la interpretación musical son mutuamente interdependientes.

Leer para la cátedra es interpretar leyendo. Expresando la idea en forma más acabada, leer para Lectura Pianística es: interpretar musicalmente, poniendo en sonidos -a través del piano- la idea de obra que el alumno va construyendo, siempre desde el soporte escrito. (Leguizamón, M. en Arturi, comp., 2018:54)

Por lo tanto, si la interpretación musical será el marco teórico conductor del proceso de lectura de partituras en el piano, el análisis y la comprensión del proceso de enseñanza aprendizaje de la interpretación musical son de interés prioritario.

## 2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA / DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Resulta sustancial preguntarnos cuál es el rol del alumno en este proceso de enseñanza



aprendizaje de la interpretación musical. Si se enmarca en una concepción que responde al modelo tradicional Conservatorio, que como anticipamos, fue adoptado por la Educación Superior Universitaria, o si será necesario reformular su rol en función de una formación basada en los preceptos de la Universidad Argentina.

En trabajos previos se describieron, en general, los modelos educativos que sustentan tanto a la Institución Conservatorio como a la Institución Universidad (Arturi, 2019b). En este trabajo procederemos a describir en primer lugar el rol del alumno en el "Modelo Conservatorio" de enseñanza. Luego lo configuraremos según establece el Estatuto de la UNLP para continuar con el cambio de paradigma que planteamos en contraste con el tradicional.

### **Objetivos:**

-Poner en tensión las normas y lógicas que configuran la tradición institucional en este campo de enseñanza.

-Configurar el rol del alumno, dentro del campo de enseñanza de la interpretación musical, según lineamientos de la Educación Superior Universitaria.

-Proponer un marco conceptual de la enseñanza de la interpretación musical que permita concebir un rol de alumno universitario.

### **El rol del alumno en el Modelo Conservatorio:**

La enseñanza y el aprendizaje de Conservatorio han sido descriptos por diversos investigadores. Existe acuerdo en la existencia de un modelo educativo extendido por amplias zonas del mundo denominada Educación de Conservatorio o Modelo Conservatorio.

Escribe Musumeci que:

Hay buenos motivos para suponer que los Conservatorios de Música con raíces en la Tradición Clásica Occidental (...), comparten ciertos atributos a lo largo de todo el mundo occidental (Bartle 1990, Hargreaves y North 2001, Nettl 1995). Esta tradición se caracteriza por un tipo particular de educación que denomino Educación de Conservatorio (Musumeci, O. 2002:1).

En el mismo sentido Burwell define a esta tradición también como "Modelo Conservatorio" (Burwell 2005:6)

Con el objetivo de describir el rol del alumno en la tradición Conservatorio de la enseñanza de la interpretación musical marcamos en especial la relación de maestro-aprendiz que allí se produce. Surge la figura del "maestro" como modelo a seguir, en un proceso calificado como

“instrucción” instrumental.

Históricamente, la relación más característica entre el profesor y el estudiante en la instrucción instrumental ha sido descrita como una relación de maestro aprendiz, donde al maestro se le atribuye un rol de modelo y de fuente de identificación para el estudiante, y donde el principal modo de aprendizaje para el estudiante es la imitación. (Jorgensen, 2000:68).

Se puede comprender que en esta relación entre profesor y estudiante, el maestro es el modelo y el estudiante aprende por imitación de ese modelo.

“...En el caso del modelo, la atención está dirigida a la ejecución del profesor. A través del proceso de imitar el modelo los estudiantes trabajan hacia la transformación de la comprensión musical” (Davidson, L. and Scripp, L. 1992:13)

La ejecución del Profesor debe ser imitada por el alumno/alumna que también deberá ejecutar.

...en toda la lección el maestro mostrará lo que él pretende al tocar el pasaje en cuestión. Entonces, le pedirá a la estudiante que muestre lo que ella entendió desde su instrucción al tocar el mismo pasaje para el maestro. (Davidson, 1989:89)

Una característica del modelo Conservatorio es la reproducción del conocimiento heredado generando escasos espacios para la investigación y la incorporación de nuevas teorías pedagógico-didácticas.

La realidad de los centros educativos (...) suele estar en estos tiempos bastante alejada tanto de las prescripciones de los investigadores e innovadores en el campo, como de los propios supuestos que subyacen a la normativa renovadora que ha barrido muchos de esos ámbitos. (Pozo, Bautista, Torrado, 2008:4)

Podemos entender entonces, en base a los autores consultados, que la Educación de Conservatorio se caracteriza por:

- constituir un modelo educativo mundial.
- entender la relación docente-alumno como la de maestro-aprendiz.
- considerar al maestro como modelo a imitar.
- considerar pasivo el rol del alumno imitando el modelo estético musical que impone el docente.
- entender la enseñanza como instrucción instrumental.
- desarrollar el aprendizaje por imitación.
- configurar al profesor como único poseedor del conocimiento.



- impartir el conocimiento como reproducción y conservación del conocimiento heredado.
- desarrollar escasa investigación para generar nuevos conocimientos.

Concluimos que, en este modelo educativo, el rol del alumno es pasivo en lo que respecta a la toma de decisiones propias para la construcción cognitiva de una interpretación musical.

### **El rol del alumno en la Universidad:**

Lineamientos estatutarios de la UNLP que configuran el rol del alumno.

El proceso de enseñanza aprendizaje tendrá carácter y contenido ético, cultural, social y científico. Será activo, comprometido, general y sistemático en el sentido de lo interdisciplinario, capaz de anticipar las transformaciones y nuevas tendencias, generando cambios con sentido creativo e innovador y propiciando el aprendizaje permanente (Estatuto de la UNLP, 2008:3).

Es de destacar el concepto estatutario de “anticipar” transformaciones y nuevas tendencias, aceptando cambios, creatividad e innovación en el proceso educativo.

El proceso de enseñanza “Estará inspirado en los principios reformistas, asegurando la más completa libertad académica, sin discriminaciones, limitaciones o imposiciones” (Estatuto de la UNLP, 2008:3).

En referencia a una ideología que promueve la no aceptación de modelos e imposiciones, podemos citar también a la Reforma Universitaria de 1917 que en su preámbulo, rechaza todo tipo de imposiciones ideológicas o modélicas. Tanto el párrafo del Estatuto citado como la referencia al espíritu reformista de 1917 permiten pensar en la posibilidad de un alumno liberado de reproducir el modelo del maestro y/o modelos estéticos impuestos. En el caso específico de nuestro trabajo como docentes universitarios, podemos conjeturar que se promueve un estudiante universitario que en lugar de reproducir modelos desarrolle un pensamiento crítico y autónomo.

Reforzando este concepto expresa el Estatuto que el alumno deberá tener juicio propio e iniciativa. “Perseguiré que los estudiantes y docentes tengan juicio propio, espíritu crítico, curiosidad científica, iniciativa y responsabilidad” (Estatuto de la UNLP, 2008:3).

También la norma máxima de la UNLP impulsa a desarrollar la libertad en el desarrollo de la personalidad del alumno cuando indica que la educación en la Universidad será un avance hacia “el libre desarrollo de la personalidad humana” (Estatuto de la UNLP, 2008:4).

Refuerza además el concepto de sujeto cuando dice “reconoce la libertad de enseñar, aprender e investigar y promueve la formación plena de la persona...” (Estatuto de la UNLP, 2008:7).

También se manifiesta en el siguiente párrafo una postura libre de imposiciones, de libre interpretación de los hechos, de predisposición para discutir teorías o doctrinas.

La enseñanza universitaria (...) estará fundada en la exposición objetiva y desprejuiciada de hechos, en su interpretación, en la discusión y crítica de teorías o doctrinas, en la más completa libertad académica, sin discriminaciones, limitaciones o imposiciones de carácter político, ideológico, religioso, racial, social, económico o de cualquier otro tipo (Estatuto de la UNLP, 2008:8).

Otro aspecto propio de la Universidad es que el conocimiento se genera en la investigación.

La Universidad reconoce como una de sus funciones primordiales “el desarrollo y fomento de la investigación sobre todas las formas generadoras de conocimiento” (Estatuto de la UNLP, 2008:9).

En la siguiente cita determina que el estudiante debe ser parte activa de los procesos de investigación y generación de conocimiento: la Universidad “acordará en consecuencia las máximas facilidades para su realización y estimulará los trabajos de investigación que realicen los miembros de su personal docente, graduados y estudiantes” (Estatuto de la UNLP, 2008:9).

El conocimiento entendido como la gran herramienta para la constitución de un estudiante y futuro profesional con identidad propia y para “la formación de un individuo capaz de tomar decisiones y construir su propia identidad” (Estatuto de la UNLP, 2008:9).

Concluimos que, en la Universidad, según normas estatutarias, se espera un rol de alumno activo.

### **La enseñanza de la interpretación musical en la Universidad. El rol del alumno**

Dado que la nuestra es una cátedra universitaria se impone ineludible el respeto a los lineamientos estatutarios antes mencionados. No resulta pertinente hacer perdurar el tradicional Modelo educativo de Conservatorio en las aulas universitarias.

Es necesario desarrollar nuevos marcos teóricos y conceptuales que permitan constituir la enseñanza de la interpretación musical bajo lineamientos universitarios.

La enseñanza de la interpretación musical precisa de un alumno con criterios propios, autonomía e independencia conceptual. No puede ser un alumno pasivo, aprendiendo por imitación, reproduciendo solo conocimiento heredado y copiando modelos estéticos impuestos.

Enmarcada en estos conceptos la enseñanza de la lectura de partituras, entendida ya no como decodificación sino como un proceso de interpretación musical lectora, precisa que el alumno tenga una actitud activa y colaborativa con la partitura -ésta entendida como soporte de signos- hasta alcanzar la construcción de un texto musical (Arturi, 1998:5). En esta concep-



ción de la lectura es el lector quien debe asignar significado a los elementos del texto, a partir de su autonomía de criterios y rol activo.

Por lo dicho, es importante que la institución que cobije el proceso de enseñanza aprendizaje de la interpretación musical permita concepciones docentes y metodologías que habiliten la actividad colaborativa del alumno, el rol activo del estudiante.

A diferencia del modelo tradicional la enseñanza de la interpretación musical deberá desarrollar, permitir, fomentar e impulsar la autonomía del alumno en la búsqueda de conocimiento en general, y con la toma de decisiones frente a la partitura durante el proceso de construcción de un texto musical.

El concepto de Texto Musical sienta las bases para superar el Modelo Conservatorio y constituir un alumno universitario activo.

Hoy se entiende que toda lectura debe contar con la colaboración del lector, superando la actitud pasiva que en la tradición formalista (Eichenbaum, 2002) se le asignaba al que lee. Para enmarcar la actividad que esperamos de nuestro alumno activo en la lectura/interpretación de partituras citamos a Eco

Un texto, tal como aparece en su superficie (o manifestación) lingüística, representa una cadena de artificios expresivos que el destinatario debe actualizar. (...) Un texto (con mayor fuerza que cualquier otro tipo de mensaje) requiere ciertos movimientos cooperativos, activos y conscientes, por parte del lector (Eco, 1987).

La enseñanza de la interpretación musical necesita apoyarse en el concepto de texto musical ya que en él, necesariamente y en acuerdo con las definiciones anteriores, deberá definirse un rol de alumno lector activo.

Para comenzar a descolonizar la Educación Superior del Modelo Conservatorio se necesitan herramientas conceptuales, la adhesión al concepto de texto musical será una de ellas.

En investigaciones anteriores (Arturi, 1998) se alcanzó una definición de "texto musical" que propone un lector activo:

El Texto Musical es una unidad funcional comunicativa de significado complejo que involucra la elaboración de conjuntos de segmentos musicales. Esta elaboración de conjuntos de segmentos se realiza a través de un proceso de composición y concatenación de los mismos, por medio del cual se le asigna significado y coherencia al conjunto. El proceso de composición mencionado requiere: (i) de la generación de un esquema unificador –dada la intención comunicativa subyacente que se dirige a una meta o propósito fijado por el emisor del discurso-, (ii) de la organización del esquema en unidades de información apropiadas y, (iii) de la concatenación de las unidades logradas

a través de procesos de integración sintáctico/semántico y pragmático de medios del lenguaje musical (Arturi 1998:5).

Es importante destacar el rol activo que le asigna esta definición al lector de una partitura ya que el que lee –el alumno en nuestro caso- deberá llevar adelante una importante cantidad de acciones para construir un texto musical: elaborar, componer, concatenar, generar, organizar, y asignar significado a cada una de sus decisiones.

Veamos discriminadas dichas tareas del lector intérprete

Cuando al comienzo de la definición dice: “El Texto Musical es una unidad funcional comunicativa de significado complejo que involucra la elaboración de conjuntos de segmentos musicales”, entenderemos que la elaboración de conjuntos es tarea activa del lector.

En la oración siguiente: “Esta elaboración de conjuntos de segmentos se realiza a través de un proceso de composición y concatenación de los mismos, por medio del cual se asigna coherencia al conjunto”, vemos que, tanto el proceso de composición y concatenación, como la asignación de significado y coherencia, son tareas del alumno que lee.

Cuando requiere “(i) de la generación de un esquema unificador –dada la intención comunicativa subyacente que se dirige a una meta o propósito fijado por el emisor del discurso-” dicha generación será propia del alumno, quien deberá concebir tanto la intención comunicativa del autor como la del intérprete.

En el párrafo siguiente reclama “(ii) de la organización del esquema en unidades de información apropiadas,” donde el lector deberá determinar cuáles son dichas unidades y proceder a organizarlas.

Y por última tarea la definición de texto musical solicita al lector un procedimiento de concatenación e integración de los elementos del lenguaje musical que constituyen la obra a interpretar (iii) de la concatenación de las unidades logradas a través de procesos de integración sintáctico/semántico y pragmático de medios del lenguaje musical.

Resulta evidente que la adopción de herramientas conceptuales como la de Texto Musical imponen la existencia de un lector activo, un lector de partituras con criterio propio que permite superar el modelo de enseñanza tradicional que funciona con un alumno pasivo.

El concepto presentado indica un proceso lector que debe, necesariamente, desarrollar una interpretación musical, superando la mera decodificación de signos.

El concepto de Texto musical solo puede funcionar con un alumno activo, respondiendo así al perfil de estudiante que indica la Educación Superior Universitaria.

### 3. CONCLUSIONES

Este trabajo pretende aportar al proceso de descolonización de la Educación Superior Uni-



versitaria en el campo de la enseñanza de la interpretación musical. Para ello se analizaron el modelo tradicional de la educación Conservatorio y los lineamientos estatutarios de nuestra Universidad en la búsqueda de definiciones sobre el rol del alumno. En el primero se encontró un rol de alumno pasivo. En el segundo un alumno activo. Ante esto se reafirmó la falta de pertinencia del modelo Conservatorio en las aulas universitarias.

En la necesidad de encontrar herramientas conceptuales que permitan comenzar a instalar un modelo universitario en la enseñanza de la interpretación musical se tomaron en consideración enfoques actuales sobre el papel activo del lector en toda lectura de un texto y, en este marco, se recuperó el concepto de texto musical. En él se reclama la participación colaborativa de un alumno lector, activo ante una partitura, quien deberá llevar adelante varias acciones para alcanzar una textualización, desde la recuperación de conocimientos adquiridos, hasta la aplicación de criterios propios en la toma de decisiones.

Consideramos que estos aportes consolidan la posibilidad para que la enseñanza de la interpretación musical en la Educación Superior desarrolle un paradigma plenamente universitario descolonizando sus aulas de una tradición heredada.

## BIBLIOGRAFÍA

Arturi, M (1998) *Variables a considerar en el proceso de lectura de partituras al piano*. II° Conferencia Latinoamericana de Investigación Musical. Universidad Nacional de Lanús.

Arturi, M. (Comp.) (2018) *Cómo entender la cátedra Lectura Pianística*. En *Lectura Pianística y Reducción*. La Plata, editorial Servicop,

Arturi, M. (2019a) *Modelos teóricos para la lectura de partituras en el piano*. "9° Jornadas de investigación en disciplinas artísticas y proyectuales (JIDAP)", Secretaría de Ciencia y Técnica de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata. La Plata

Arturi, M. (2019c) *La interpretación musical y su enseñanza, enmarcadas en lineamientos universitarios*. 2° Congreso Nacional e Internacional de Educación Artística Facultad de Humanidades y Artes–Universidad Nacional de Rosario.

Burwell, K. (2005). *A degree of independence: teachers' approaches to instrumental tuition in a university college*. *British Journal of Music Education*.

Davidson, L. and Scripp, L. (1989) *Education and development in music from a cognitive perspective*. En J.A. Sloboda (Ed.), *Children and the arts*. Milton Keynes: Open University Press

Davidson, L. and Scripp, L. (1992) *Surveying the coordinates of cognitive skills in music*. In

: Handbook of research on music teaching and learning (Colwell, R. ed.), Chapter 25 : 392-413. SchirmerBooks, NewYork, U.S.A.

Eco, U. (1987) *El lector modelo*, en *Lector in fabula*, Barcelona, Lumen,

Eichenbaum, B. (2000) *La teoría del "Método formal"* en *Teoría de la literatura de los formalistas rusos*. p. 60, SIGLO XXI EDITORES. México, D. F.

Estatuto de la Universidad Nacional de La Plata. (2008). En <https://unlp.edu.ar/frontend/media/20/120/722e7f1b616ac158e02d148aaeb762aa.pdf>

Jorgensen, H. (2000). *Student learning in higher instrumental education: who is responsible?* *British Journal of MusicEducation*, 17, 67-77.

Leguizamón, M. (2018) *Capítulo 3. El enfoque actual de Lectura Pianística I*. En *Lectura Pianística y Reducción*. Arturi (Comp.) La Plata, editorial Servicop.

Musumeci, O., (2002). *Hacia una educación de conservatorio humanamente compatible*. Quilmes, Actas de la Segunda Reunión Anual de SACCOM

Pozo, J., I., Bautista, A., Torrado, J., A., (2008). *El aprendizaje y la enseñanza de la interpretación musical: cambiando las concepciones y las prácticas*. Universidad Autónoma de Madrid y Real Conservatorio Superior de Música de Madrid.

Sloboda, J.A., (1985) *La mente musical: la psicología cognitiva de la música*. Antonio Machado libros



# Nuevas maneras de transitar las aulas: entrar y salir entre tiempos y espacios

**Anastasio, Mariana**<sup>1</sup>

**Cabral, Adriana**<sup>2</sup>

**Trezza, Analía**<sup>3</sup>

1 Escuela "Graduada Joaquín V. González" UNLP, Argentina, [marranastasio@gmail.com](mailto:marranastasio@gmail.com)

2 Escuela "Graduada Joaquín V. González" UNLP, Argentina, [adrianacabralps@gmail.com](mailto:adrianacabralps@gmail.com)

3 Escuela "Graduada Joaquín V. González" UNLP, Argentina, [anatrezza25@gmail.com](mailto:anatrezza25@gmail.com)

## RESUMEN

Actualmente, y de manera cada vez más frecuente, nos encontramos con nuevas maneras de habitar el cuerpo y el lenguaje. Estas maneras tienen su correlato en nuevas formas de transitar las instituciones educativas, que deben, por lo tanto, generar respuestas creativas para incluir a todas las infancias buscando y produciendo estrategias para que cada niñ<sup>x</sup><sup>41</sup> pueda aprender en su singularidad, todo lo que pueda aprender.

En este trabajo presentamos dos narraciones de experiencias educativas analizadas desde la Educación Inclusiva, el enfoque constructivista del conocimiento y el psicoanálisis. Estos relatos nos invitan a reflexionar sobre los nuevos modos de estar en la escuela y, sobre las transformaciones que debemos dar para poder alojar a todxs, en función de encaminarnos hacia la consolidación de una educación pública, inclusiva y democrática.

Desprivatizar el aula analizando críticamente las prácticas cotidianas e identificando sus potencialidades y limitaciones, constituye para los docentes una instancia donde se descoloniza el saber pedagógico (Peláez y flores, 2017) y se reafirma el lugar de la educación como una apuesta ética y política en la construcción de un mundo más justo.

**PALABRAS CLAVE:** inclusión - nuevas maneras de estar en el aula - posición docente - vínculo educativo

---

41.- Utilizamos la letra "x" para hacer referencia a un amplio universo de expresiones de género que rebasa la bicategorización reduccionista de "hombres" y "mujeres".

## 1. INTRODUCCIÓN

*El vínculo educativo es del orden de lo particular, con cada sujeto es un vínculo nuevo que incluye sus transformaciones.*

*Hebe Tizio*

Los cambios culturales que acechan al siglo XXI no son indiferentes al niñx. Más bien, se ha convertido en objeto privilegiado de los discursos de la época, la pedagogía, el derecho, la ciencia.

Los cambios en la autoridad y los ideales y, el avance de la tecnociencia que caracterizan al mundo contemporáneo inciden de manera directa en los modos en que el niñx habita el cuerpo y el lenguaje. Cuerpos agitados, cuerpos sin medida, desbocados, desenfrenados, cuerpos enlentecidos, caídos ponen en tensión las lógicas institucionales y llaman a reinventar las prácticas educativas (Barrena, L. et al, 2018).

Si la escuela tradicional se sustentaba en un tiempo que implicaba la sucesión temporal, el corte y la espera, espacios delimitados, diferenciados a ser ocupados ¿Será que al niño del siglo XXI le habrán robado el tiempo? ¿Habrán sido los hombres grises<sup>42</sup> que pretenden robarle el tiempo a los hombres?

¿Qué cuerpos habitan la escuela hoy? ¿Cómo se le enseña a un niño o niña que no para de moverse? ¿Es posible que aprenda entrando y saliendo del aula? ¿Qué condiciones necesita un niñx para estar en la escuela y devenir en alumnx?

Para rodear estas preguntas nos parece necesario distinguir modos de intervención que posibilitan u obstaculizan que se instale el vínculo educativo<sup>43</sup> (Núñez, 2003): por un lado, las intervenciones directas, que no se apoyan en recursos simbólicos, sino que se implementan a modo de forzamiento sobre el cuerpo y el comportamiento del niñx, pretendiendo incidir sobre el circuito pulsional con la paradoja de relanzarlo y, por otro lado, intervenciones que ofertan recursos simbólicos para hacer con lo pulsional que insiste, alojando la singularidad y, por tanto acompañando las maneras que un niño o niña encuentra para arreglárselas con el malestar.

Sabemos que por el sólo hecho de estar en la escuela no necesariamente deviene un alumno. No es suficiente el guardapolvo blanco, pertenecer a la lista de determinado grado, ni estar sentado en el aula. La escuela oferta lugares que él o ella consentirá o no en ocupar en un tiempo y un espacio que no es cualquiera; una vez ocupado ese lugar que se ofrece “para mí”

42.– Los hombres grises son los personajes que en el libro de “Momo”, de Michael Ende, viven de robarle el tiempo a los hombres, metáfora del capitalismo y sus consecuencias en los modos de vivir el tiempo.

43.– “El vínculo educativo (...) no es algo que se establezca de una vez y para siempre entre un agente y un sujeto de la educación (...) se trata de un instante fugaz, tal vez solo una mirada, pero que deja su marca”.



se encarnará con un estilo propio, diferente al de otros. Es por ello que, la verdadera oferta del educador es la de un marco que incluye un vacío como lugar necesario que permita alojar la singularidad del sujeto para darle la posibilidad de hacer con los contenidos culturales (Tizio, 2003).

En esta ocasión abordaremos dos experiencias *de inclusión* en la escuela, desde el relato de las maestras, para luego poner a conversar lo que se dice de la mano del enfoque de enseñanza constructivista y el psicoanálisis, marcos referenciales desde los que pensamos las prácticas educativas.

## 2. DESCRIPCIÓN DE LAS EXPERIENCIAS

*“Hacer una apuesta por la inclusión escolar es generar las condiciones para que cada niño se tome del lazo, se aferre, se sostenga y haga uso de él; a su modo...”*

*Flavia Canale y Rebeca Silverman.*

### **“De este lado de la puerta de roble”<sup>44</sup>**

Hace varios años que soy maestra de prácticas del lenguaje en sexto grado. El año pasado, en marzo cuando nos dan los cursos, confirmo lo que ya sospechaba: voy a ser maestra de *Ciro*. No es la primera vez que me toca trabajar con un niño o niña con Maestra de Acompañamiento Pedagógico, pero *Ciro* presenta un desafío distinto para mí. Primero porque lo amo. Segundo porque sé que necesita que le pongamos límites claros y que los mantengamos en el tiempo y a rajatabla, eso lo ayuda a organizarse, pero a mí me cuesta sostener algunas cosas en el tiempo. Tercero porque me da miedo no poder ser lo suficientemente observadora y estar lo suficientemente atenta como para generar las condiciones necesarias para que él siga aprendiendo.

A *Ciro* lo acompaña una maestra MAP<sup>45</sup> desde primer grado. Junto con ella y con la Maestra de Apoyo tenemos la posibilidad de observarlo y de conversar a diario para tomar decisiones. Además, estamos acompañadas por el equipo del Departamento de Orientación Educativa.

*Ciro* es un sol, pero a veces cansa. Llega a la mañana y si tiene necesidad de contarte algo,

44.– Palabras del cuento “Casa tomada”, de Julio Cortázar.

45.– Maestra de Acompañamiento Pedagógico de la Escuela Graduada “Joaquín V. González”, UNLP.

no importa qué está pasando en el salón, va a darte vueltas cerquita hasta que pueda contártelo. A veces, está en clase, pero tiene ganas de ir a saludar a sus maestras de jardín, y se va. Otras veces está en clase y se aburre –como la mayoría de sus compañeros y compañeras–... entonces también se va. Hemos hecho acuerdos sobre estas salidas y hemos logrado que sean más organizadas, por ejemplo, tiene permitido ir al jardín sólo los martes y tanto él como nosotras lo respetamos.

Cuando disfruta de la clase, está súper atento, participa, toma nota, pregunta. A veces es un poco ansioso. Siempre, siempre, muy cariñoso –incluso cuando quiere demostrar su enojo y me dice: “¿Sabés qué? Vos no sos la más buena”–.

Ciro está alfabetizado, escribe con coherencia, tiene dudas ortográficas, aunque ya ha resuelto varias. Escribe con la mano derecha y en mayúscula. Excepto cuando tiene que hacer una S o una C. Esas letras las escribe con la mano izquierda invariablemente. Sabe leer y disfruta mucho de la literatura. Cuando lee por sí mismo tarda bastante, sobre todo si el texto tiene la letra pequeña y el interlineado no es espacioso. Podría contar mil anécdotas de él, pero en este punto ya estamos en mi materia.

En Prácticas del Lenguaje, en sexto grado, leemos textos literarios que no pertenecen a la denominada literatura infantil–juvenil. Leemos a Ocampo, a Borges, a Kafka, a Pizarnik y a Cortázar entre otrxs. Una de las condiciones didácticas establecidas es que las lecturas que realiza la maestra en voz alta son seguidas por lxs alumnxs quienes tienen sus textos. No leemos un cuento si lxs chicxs no tienen una copia. El propósito de esto es que lxs alumnxs lo conozcan, puedan ir resolviendo algunas dudas al momento de la lectura, puedan volver al él posteriormente. Esta vuelta al texto es una de las estrategias claves de las cuales queremos que se apropien porque permite acceder a varios quehaceres del lector, como justificar o rechazar una interpretación a partir de algún/os fragmento/s, explicitar las partes del texto a partir de las cuales tienen distintas sensaciones, indicar zonas donde se dé cierta información, entre otros.

Desde el primer día de clases utilicé diferentes letras intentando que Giro pudiera cumplir esa condición didáctica que concebíamos para todos. Todo el cuento en letra mayúscula bien espaciado, el texto en letra imprenta minúscula bien espaciado, el texto con la misma letra que sus compañerxs, seguir con el dedo, señalar con una regla, que su acompañante o la maestra de acompañamiento pedagógico le señalasen por dónde iba. No había caso. Su ritmo de lectura era más lento que el mío y cuando yo terminaba de leer, a él le faltaba un rato, sobre todo si el texto era extenso. De todas maneras, seguía mostrándose interesado por la literatura y participaba en clase cuando terminaba de leer.

Cuando abordamos la lectura de poemas este desfase en los tiempos de lectura de Giro y míos se salvaron bastante. El tema era con los cuentos. Entonces decidimos suspender la



condición didáctica que tan bien fundamentada teníamos en el proyecto de lectura de sexto. Le pedí que se sentara solo, para que no leyera con su compañera de banco y no le di texto. Le propuse que sólo iba a escuchar la lectura, que estuviera atento. Leímos “Casa tomada”, de Julio Cortázar. Ciro participó del intercambio haciendo observaciones pertinentes, tomando comentarios de sus compañerxs para volver a pensar el cuento y proponiendo interpretaciones y opiniones del mismo. Porque Ciro siempre tiene algo para decir y sin el estorbo de seguir la lectura codificada en un papel se encontró más cómodo. Terminé la clase contenta, sabiendo que la mejor estrategia era dar de baja una condición didáctica que habíamos pensado para todxs, pero ya habíamos sospechado con otrxs alumnx que a veces no era necesaria. Lo que ahora confirmábamos, además, era que también esa condición podía ser contraproducente.

En el bloque siguiente tengo clases con otro curso, también vamos a leer “Casa tomada”. Golpean la puerta, es Ciro. Me parece raro, porque Ciro no golpea la puerta, él entra. Le pregunto qué necesita y le digo que se tiene que ir a su salón. Espía para adentro y me pregunta si voy a leer “Casa tomada”, dice que lo quiere volver a escuchar. Después de conseguir el permiso de la maestra de Matemática, entra y se sienta al lado de un alumno que está solo en el primer banco. Escucha la lectura sin pretender en ningún momento seguirla en el texto. Cuando termino de leer, lo mira al compañero, le dice “me buscás la parte que dice que los ruidos se escuchaban por la cocina, del lado de acá”, y levanta la mano para participar.

### **Facu y sus dos mundos**

Facu es un niño con una inteligencia extraordinaria. Es rápido mentalmente para entender acerca de lo que se le propone. Hace cálculos mentales y resoluciones matemáticas con una gran capacidad de interrelacionar mentalmente muchos procedimientos. Tiene un gran bagaje de conocimiento del mundo natural. Es un gran lector y un gran escritor. Puede estar poco tiempo atento a una clase, pero ha dado mil veces cuenta de que es suficiente para no “perderse” lo que las maestras intentamos enseñar. Él va y viene entre el mundo en el que estamos todos y su mundo interior, al que una vez llamé “Faculandia”.

Ese estar en su mundo interior implicaba que no estuviera como suelen estar los niños en las aulas: sentados, atentos a lo que pasa en el frente con lo que la maestra va diciendo y/o trabajando en las tareas. Facu se movía. Estaba mucho en el suelo con libros que a veces retiraba de la biblioteca. Le gustaba meterse en el cuartito (el cuartito es un espacio de un metro de ancho por 4 de largo, aproximadamente, que suelen tener los salones de nuestra escuela

donde las maestras guardamos materiales). Ahí permanecía con papeles o con objetos que encontraba, hablando como dentro de sus historias. Solía no ingresar al aula como el resto de sus compañeros cuando llegaban a la escuela, luego del saludo en el patio. Él se demoraba jugando con la tierra o con ramitas. Ya en quinto grado, en vez de hacer tiempo en el patio, caminaba por todos los pasillos de la escuela. La recorría completa hasta que llegaba a su salón cuando ya habían ingresado todos. Durante las clases, siempre en algún momento avisaba abruptamente: “¡Voy al baño!” y salía. Era difícil para las maestras convocarlo a la tarea y, al mismo tiempo, sostener la atención del resto sus alumnx. Facu no se ponía a trabajar simplemente porque era lo que los alumnx hacían o porque se lo decíamos.

Conocer este modo de estar en el aula nos permitió reconocer que Facu no actuaba por falta de límites o por caprichos, por más que a simple vista pareciera que sí y que con un llamado de atención sería suficiente para que se dispusiera a trabajar. Nos dimos cuenta que necesitábamos mediar entre sus dos mundos. Y eso implicaba tiempo, por eso necesitábamos ser más de una maestra en el aula.

Empezamos a negociar con él. Le propuse que lo iba a escuchar si él luego resolvía algo de la tarea de la clase. Así fue como si yo dejaba que vaya mostrándome sus monstruos con sus poderes que dibujaba y escribía en alguna hoja suelta, luego iba a ponerse a resolver algunas de las consignas, para después seguir escuchando sobre otro monstruo y así. Haciendo lugar a su mundo singular, empezó a consentir a realizar algo de lo propuesto para todos.

Negociamos para las tareas y también para ordenar un poco sus salidas abruptas. Pudimos acordar que pida permiso a la seño antes de ir al baño con la condición de que volviera en un minuto literal. No podíamos decirle a Facu la frase “Volvé en un segundo” porque él nos iba a responder que no le alcanzaba ese tiempo. Traer su reloj a la escuela le permitió organizarse con respecto al tiempo escolar y respetar más los tiempos de cada jornada.

Negociamos que ingrese más tarde que el resto de sus compañeros porque observamos que el ingreso a las aulas generaba un gran desorden de mesas, gente y mochilas que se entrecruzaban y un gran barullo de ruidos de sillas que iban y venían, y de todos hablando a la vez. Todo eso le resultaba invasivo. Necesitaba evitarlo y lo dejamos llegar más tarde.

El acompañamiento a Facu es muy sutil. Es brindarle la escucha sobre ese mundo que a veces le ocupa tanto, o es traerlo a este otro mundo. Hoy Facu ya no se esconde en el cuartito, pero sigue saliendo al baño e ingresando más tarde. No suele estar en el suelo, pero a veces dibuja en el pizarrón algo de lo que se está charlando en un plenario de la clase. Ya no habla de Faculandia ni hay que negociar con él para que resuelva una consigna. Hoy, él va y viene entre sus tareas y, su libretita en la que registra desde alguna idea importante que les escucha a las maestras, como dónde poner tildes, hasta sus ideas más



íntimas, como el dibujo de "Bolove", el Pokemon del amor: "yo me esfuerzo, por hermosas y contigo traigo rosas".

### **Nuevos modos de estar en la escuela**

*"..Niños calladitos, muditos y quietitos, esos sí que eran los de antes. Ahora somos piojos delirantes, aunque a veces no les guste a los grandes."*

*Piojos y piojitos*

Teniendo como referencia que el cuerpo es una construcción que se agrega al organismo y del cual hay que apropiarse *-como algo que se tiene*<sup>46</sup> (Millas, 2015)- tanto Ciro como Facu nos muestran diferentes modos de disponer del cuerpo.

¿Con qué recursos cuentan Ciro y Facu para estar en la escuela?

Ciro "te da vueltas cerquita", no hay espera posible, es "ya", y su urgencia es tan insistente que la docente solía parar la clase para escucharlo y continuar. Se va del aula cuando tiene ganas de saludar a sus maestras de jardín o cuando se aburre, lo que hace suponer que hay un tiempo que precisa ser ordenado y que se va regulando cada vez en este entrar y salir, no sin el acompañamiento de la docente, quien le ofrece hacer acuerdos en los que se va estableciendo que puede salir, pero no siempre ni en cualquier momento. Vemos cómo la maestra no contraría ni impide la modalidad del niño, sino que acompaña su manera, primero introduciendo un corte cuando decide parar la clase, y segundo ofreciéndole un recurso simbólico, como lo es un acuerdo, al que Ciro consiente implicándolo como sujeto.

Facu solía esconderse, demorar su entrada al aula después del recreo, a veces por tiempos prolongados. Después empezó a salir al baño. Con el tiempo fuimos ubicando que esconderse y demorarse no eran una manera de evitar la tarea, sino el modo que encontraba para defenderse del ruido que "la multitud" provocaba. Habilitarle el tiempo que precisaba para regresar al aula, le posibilitaba, una vez allí, relanzar su lazo con la tarea. Luego se fueron introduciendo cortes en sus salidas a partir de acuerdos con las docentes, hasta que comenzó a usar un reloj, solución que introduce la dimensión del tiempo compartido. Aquí es importante resaltar la función que pueden tener los objetos para un niño y la importancia de permitirle hacer uso de ellos: en este caso, el reloj que introduce el tiempo y, la libretita, espacio dónde se escribe lo íntimo, las ideas no compartidas, "su mundo".

¿Qué función cumple ese objeto para ese niño? ¿Será esa "libretita", condición para que un

46.- "Es entonces el lenguaje el que le otorga el cuerpo al sujeto como un atributo, es aquello que le permite asumir la posición desde donde puede decirse "Yo tengo un cuerpo".

*niñx* pueda estar en el aula y hacer lazo con los saberes culturales? Habilitar el uso que un *niñx* hace de determinado objeto no se corresponde con lo permitido para todos, incluso podría pensarse que no es lo esperable para un *niñx* de determinada edad, sin embargo, da cuenta de lo que un *niñx* hace con el cuerpo y cómo lo experimenta. Ese detalle que puede resultar “*raro*” es el recurso del que dispone para hacer lazo con los otros y con los contenidos culturales.

## Transformar las aulas

*“Así, mejorar la educación inclusiva significa aprender a cómo vivir con la diferencia y, en efecto, aprender a cómo aprender de la diferencia.”*

*Mel Ainscow*

En sus orígenes la escuela asumió como único sentido de inclusión, el de homogeneizar lo distinto, proporcionando a todxs el mismo tratamiento educativo: alumxs, maestras y saberes equivalentes. “(...) lo mismo a todos, como expresión práctica del principio de igualdad formal en educación” (Terigi, 2015, p. 11). La escuela de hoy recibe *niñxs* que con sus modos de estar y de ser alumnx tensionan ese principio que resiste transformarse. Eso que puede parecer “*raro*”, “*distinto*”, imposible de homogeneizar y disciplinar, eso que escapa a la norma, y que tradicionalmente era considerado un problema del sujeto (Castorina, 2011) es lo que nos hace únicos, lo singular, en tanto no se parece a nada.

Las narrativas de las maestras muestran las tensiones a las que se enfrentan para transformar sus aulas para acoger la diversidad teniendo que maniobrar con los determinantes duros del dispositivo escolar: la organización graduada, simultánea, obligatoria, con una particular organización espacio-temporal... y donde todxs \_ la maestra con *sus* alumnx \_ se encuentran encerrados en un aula, como el espacio por excelencia para transmitir, el saber para todxs por igual, durante un tiempo que sólo se interrumpe sistemática y únicamente por los intervalos de los recreos. Un “*tiempo que aparece como recurso para regular y organizar las disposiciones de los alumnos*” (Vassiliades, 2016, p. 86).

En el relato de las maestras se ubican nuevas modulaciones del tiempo y el espacio en las que la escena áulica se interrumpe disruptivamente: Facu “*que en algún momento avisa abruptamente: ‘¡voy al baño!’ y sale*”; y Ciro, que “*en clase si se aburre... se va*”. No hay un timbre en un horario determinado que anticipe ni legitime institucionalmente dicha interrupción. Es la palabra de las maestras la que legitima que sus alumnx puedan salir de clase para volver luego.

Asimismo, empezaron a observar cómo haciendo acuerdos previos, posibilitaron que lo



didáctico se produzca: *“Así fue como si yo dejaba que vaya mostrándome sus monstruos (...), luego iba a ponerse a resolver algunas de las consignas”*. De esta manera van generando compromiso y consentimiento en lxs niñxs, poniendo en evidencia que es una resolución compartida que “tiene que ver con la apuesta que han desarrollado y sostenido para que ellos aprendan” (Vassiliades, 2016, p. 92).

La heterogeneidad de las aulas enfrenta a las maestras a la incertidumbre, *“me da miedo no poder ser lo suficientemente observadora y estar lo suficientemente atenta como para generar las condiciones necesarias para que él siga aprendiendo”*. Pero al mismo tiempo proponen desafíos *“Y eso implicaba tiempo, por eso necesitábamos ser más de una maestra en el aula”*. De esta manera tensionan la gramática escolar que postula la existencia de un grupo de alumnxs a cargo de un solo maestro constituyendo así un trabajo en soledad y sin intercambio. Asimismo, instalan la idea de un trabajo colaborativo entre docentes donde la responsabilidad es compartida porque lxs alumnxs son de todas, pero también las maestras, son de todxs lxs alumnxs.

Para que todxs puedan aprender, debemos generar condiciones didácticas que lo posibiliten. Cuando hablamos de condiciones didácticas, nos referimos a aquellas que son necesarias tomar en consideración al planificar cualquier situación de enseñanza. *“Entonces decidí suspender la condición didáctica que tan bien fundamentada teníamos en el proyecto de lectura de sexto”*, dice la maestra, mostrándose disponible a lo que se presenta. Estar disponibles como orientación (Cuomo y Martínez Liss, 2019) y estrategia implica suspender el ideal (para todxs igual) para que sea posible hallar ese *detalle* que transforma la situación. Es maravilloso cómo a partir de dicha suspensión, que es una suspensión de saber, el alumno puede inventar una manera de hacer lazo con los aprendizajes que, además tiene el plus de ampliar los recursos con los que cuenta: es entrando y saliendo que participará de la actividad, pero con cierta diferencia, el detalle de golpear la puerta lo detiene produciendo la sorpresa de la maestra. A su vez precisa el permiso de su maestra de Matemática para estar en la clase de Prácticas del Lenguaje y lograr lo que le interesa, volver a escuchar el cuento. En este gran trabajo que Ciro realiza, vemos cómo la docente acompaña los arreglos del niño posibilitando el lazo educativo y ampliando los *otros* del lazo: las otras maestras, los compañeros del otro 6º, los otros -autores-.

Por otra parte, con esta decisión, no está haciéndole más fácil la lectura al niño, sino que habilita otras formas de leer iguales de exigente y donde puede ejercer las mismas prácticas que están aprendiendo/ejerciendo sus compañerxs.

La actitud receptora de quien escucha está muy lejos de ser pasiva porque: hay que imaginar un mundo completo sólo a través de las palabras o con el apoyo de ilustraciones; a diferencia de la interacción habitual con el entorno, en la escucha los chicos se encuentran ante

un monólogo prolongado en el que las frases se encadenan construyendo una coherencia autónoma; durante el proceso se enlazan voces que exigen ser distinguidas, se suceden acciones que necesitan ser relacionadas unas con otras, se muestran conductas y emociones que pueden ser contempladas y meditadas con calma, se abordan puntos de vista que favorecen la descentración de uno mismo o se amplía la experiencia propia con otras vivencias y otros contextos; cuando el cuento termina, uno siempre puede volver a él (“otra vez”) dándose cuenta de su estabilidad y, a la vez, comprobando que existe el poder de transformarlo. Todo este proceso es muy exigente desde el punto de vista del desarrollo del pensamiento, puesto que atañe a aspectos como la memoria, la anticipación, la formulación de alternativas o la concentración en la construcción de la realidad a través del lenguaje. (Colomer, 2010)

Estas pequeñas modificaciones que fueron ensayando en relación al tiempo a través de una palabra que da lugar a lo diverso y a la posibilidad de superar el individualismo áulico que la tradición promovía, muestran cómo construyen posiciones docentes en relación a la enseñanza y establecen vínculos de autoridad. La categoría “posición docente implica formas de sensibilidad y modos en que los maestros se dejan interpelar por las situaciones y los ‘otros’ con los que trabajan cotidianamente (...) cómo intentan ponerse a disposición, desarrollan su trabajo de enseñanza y prefiguran vínculos que no están establecidos previamente, sino que se construyen en la relación” (Southwell y Vassiliades, 20144, p. 5). Es una posición ética y política para pensar nuevos modos de resolver problemas relativos a la diversidad intentando alternativas al formato escolar tradicional.

### 3. CONCLUSIONES

Si bien desde el discurso jurídico existen numerosas leyes que consideran a todos los niños como sujetos de derecho y reconocen a la educación como uno de ellos, leyes que hablan de educación inclusiva y que brindan un marco para la implementación de prácticas pedagógicas desde esta perspectiva, sabemos que esto por sí mismo, no garantiza prácticas inclusivas. Por eso, es necesario que las escuelas se habiten con equipos docentes que, como dice Skliar (2012), más que formados, estén disponibles, y, además, que construyan el trabajo docente de manera colectiva, generando miradas plurales sobre estas nuevas infancias que nos interpelan. Se requiere también del análisis de las condiciones en las que se instalan las prácticas educativas, ya que podría suceder que una práctica genere segregación en lugar de incluir.

Estas nuevas maneras de estar en el aula nos interpelan como trabajadoras de la educación y como miembros de una sociedad que también tiene que transformarse para alojar a todos. En este sentido, la convocatoria a las familias para participar de los procesos educativos



de sus hijxs, junto con la mirada de más de una maestra y la posibilidad de estar disponibles de lxs docentes, tiene como consecuencia un trabajo colaborativo, en el que se prepara el terreno para la implicación subjetiva del niñx, quien se pone disponible, también. Cuando Facu escribe su poética frase *“yo me esfuerzo por hermosas y contigo traigo rosas”*, le confiere un tratamiento literario novedoso a la belleza. Las hermosas no son las mujeres bonitas, son las maestras que han encontrado un modo de hacer lazo con él. Pero, además, le asigna una particularidad a la maestra que lo acompaña desde tercer grado y a quien le dedica su Pokémon Bolove, porque con *ella*, trae rosas. Su maestra ha conseguido que Facu, por amor, ceda un poco de *su mundo* y consienta al lazo con los aprendizajes, con los saberes culturales y se instale, a su manera, en el vínculo educativo. En palabras de Gabriela, mamá de Facu, *“en la medida en que ese mundo en el que vive la mayoría, le ceda un poco de lugar, él va a aceptar “amoldarse” ... “acomodarse” a él. Porque en realidad si fuera por él no tendría sentido. Ese ‘yo me esfuerzo y contigo traigo rosas’ es todo lo gratificante del esfuerzo, del trabajo y de la transformación. Lograron que él escriba esto a sus maestras. Es una muy buena síntesis de lo que lograste/lograron. El amor transforma”*.

Este análisis marca la esencia libidinal del lazo educativo puesto que, *“la educación se funda en cierto tratamiento de lo pulsional, no por la vía de la domesticación ni del sometimiento, sino a partir del lazo social libidinal que instala la figura del maestro. Y es sobre ese fondo que los aprendizajes escolares resultan posibles, y sobre su ausencia o desvíos numerosos escollos se atraviesan para quien enseña y para el que aprende”* (Danelinck, 2017).

Para finalizar creemos que narrar experiencias singulares tiene el valor de producir resonancia porque a partir de ellas, es posible pensar en otras. Experiencias que se interrogan por crear vínculos educativos. Experiencias que no tratan de que lxs ninxs se incluyan al aula, sino que el aula se incluya a lxs niñxs.

## BIBLIOGRAFÍA

Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista Educación Inclusiva Vol. 5, N° 1*. Universidad de Cádiz.

Barrena, L., Bonfigli, M., Cabral, A., Carrera, G., Pieruzzi, A., Regis, M., Schettini, V., Sito, M., Tomaino, S., Vzottialdez, R. y Vega Ostertag, A. (2018) *Las manifestaciones del cuerpo de los niños y la época. Estudio exploratorio en el ámbito educativo*. Colegio de Psicólogos de la Pcia. de Bs. As. Especialización en Clínica con Niños y Adolescentes con Orientación Psicoanalítica.

Canale, F y Silverman, R. (2019) El lazo social: Un encuentro con lo posible. En: L. Kiel

(Comp.). *Coordenadas de lo posible*. UNTREF. (p. 35)

Castorina, J. (2011). Las psicologías en la Educación Especial. Problemas teóricos y metodológicos. *Educación, lenguaje y sociedad*. Vol. VIII N° 8. CONICET-UBA

Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Madrid: Síntesis.

Cuomo, G y Martínez Liss, N (2019). ¿Qué pasa con el cuerpo mientras se aprende? En: L. Kiel, op. cit.

Danelinck, D., Ledesma, N., Cuomo, G. y Kiel, L. (2017) *La teoría de los discursos: una herramienta caleidoscópica*. [https://www.psi.uba.ar/investigaciones/revistas/anuario/trabajos\\_completos/24/danelinck.pdf](https://www.psi.uba.ar/investigaciones/revistas/anuario/trabajos_completos/24/danelinck.pdf)

El Jardín de la esquina (1991) *Piojos y Piojitos*. (álbum)

Ende, M. (2017). *Momo (o la extraña historia de los ladrones del tiempo)*. Rosario: Soquete terrorista.

Millas, D. (2015). *El psicoanálisis pensado desde la psicosis*. ICdeBA: Grama.

Núñez, V. (2003). El vínculo educativo. En: H. Tizio (Comp). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del Psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa.

Peláez, A. y flores, v. (2017). *F(r)icciones pedagógicas. Escrituras, sexualidades y educación*. La Plata: Edulp.

Skljar, C. (2012). No hay que estar preparado, si no disponibles. *Revista Saberes, N° 14*. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

Southwell, M. y Vassiliades, A. (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. *Educación, lenguaje y sociedad*. Vol. XI, N° 11. DOI: <http://dx.doi.org/10.19137/els-2014-111110>

Terigi, F. (2015). *Fundamentos políticos-pedagógicos: la alfabetización inicial en la unidad pedagógica*. Ministerio de Educación de la Nación Argentina.

Tizio, H. (2003). La posición de los profesionales en los aparatos de gestión del síntoma. En H. Tizio, op. cit.

Vassiliades, A. (2016). Trabajo docente e inclusión educativa en tiempos de la AUH: posiciones, experiencias y sentidos en disputa. *Revista de la escuela de Ciencias de la Educación, Año 13, Vol. 1 N° 1*. CONICET.



# Nuevos desafíos para cuestiones pedagógicas históricas. La evaluación en contexto de pandemia.

**Sala, Daniela**

Facultad de Trabajo Social, Universidad Nacional de La Plata, Argentina. [saladaniela@gmail.com](mailto:saladaniela@gmail.com)

## RESUMEN

Ante el pasaje abrupto de clases presenciales a virtuales en la Universidad Nacional de La Plata, dentro del sorpresivo contexto de pandemia, surgen interrogantes y aspectos que parecen nuevos pero que en realidad están basados en dilemas históricos. Uno de ellos es la evaluación.

Les estudiantes se preguntan ¿cómo me van a evaluar? ¿Qué actividades son obligatorias? ¿Cómo me van a poner una nota? ¿Cómo hago para no perder el año?, etc. Y los docentes también nos cuestionamos cómo evaluar, ¿Nuestras propuestas de enseñanza virtual están facilitando los aprendizajes?, ¿Hay que poner una calificación numérica a cada trabajo?, ¿Cómo comprobar que los estudiantes estén aprehendiendo los contenidos mínimos de la asignatura para acreditarla?

**PALABRAS CLAVE:** desafíos – evaluación – virtualización – pandemia

## 1. INTRODUCCIÓN

Ante el pasaje abrupto de clases presenciales a virtuales en la Universidad Nacional de La Plata, dentro del sorpresivo contexto de pandemia, surgen interrogantes y aspectos que parecen nuevos pero que en realidad están basados en dilemas históricos. Uno de ellos es la evaluación.

Para comprender el debate sobre evaluación en la virtualidad, debemos primero aclarar que no es lo mismo un curso pensado para ser a distancia que una materia virtualizada en este contexto, con el objetivo de garantizar el derecho a la educación de los estudiantes.

En general comenzamos contactando y conociendo a nuestros estudiantes, intentando lle-

var adelante el programa sin muchos cambios, en parte por la urgencia, también por desconocimiento. Los mismos estudiantes nos fueron planteando desde comentarios y memes la necesidad de otro tipo de abordaje y tratamiento de los contenidos; la combinación de estrategias y plataformas; la añoranza por los encuentros cara a cara y los debates dentro del aula.

La preocupación por la desigualdad en el acceso, la conectividad y el equipamiento, que parecía saldada con la posibilidad de uso de computadoras e internet en las unidades académicas, resurgió con mucha fuerza al tener que estudiar/ trabajar cada persona desde su casa. Incluso recuperando la necesidad de aprender y enseñar, al mismo tiempo, la utilización de las TIC con fines académicos. Porque que la mayoría de nuestros estudiantes sean jóvenes no nos garantiza que tengan experiencia en el envío de trabajos por mail, o participar en un foro de un aula virtual, por nombrar ejemplos de usos básicos. Y estos aspectos, hoy más que nunca se pueden convertir en expulsos, si los estudiantes se sienten abandonados a su suerte. Por lo tanto es necesario considerarlos parte de los contenidos a enseñar.

Posteriormente surgió la pregunta por la evaluación. Los estudiantes se preguntan ¿Cómo me van a evaluar? ¿Qué actividades son obligatorias? ¿Cómo me van a poner una nota? ¿Cómo hago para no perder el año?, etc. Y los docentes también nos cuestionamos cómo evaluar, ¿Nuestras propuestas de enseñanza virtual están facilitando los aprendizajes?, ¿Hay que poner una calificación numérica a cada trabajo?, ¿Cómo comprobar que los estudiantes estén aprendiendo los contenidos mínimos de la asignatura para acreditarla?

## **2. Primeros pasos en la virtualización de clases**

En un primer momento la principal preocupación de los docentes estuvo enfocada a incluir a todos los estudiantes en el aula virtual y construir un vínculo pedagógico, ya que la suspensión de clases coincidió con el inicio de las mismas. Resultó sumamente importante el contacto con todos los estudiantes inscriptos para su matriculación al aula virtual como así también conocer los motivos por los cuales no podían hacerlo o utilizarla en su plenitud.

Aquí algunos estudiantes nos han planteado que tienen problemas de conectividad (sin wifi en el domicilio) y falta de equipamiento (sin computadora, solo con el celular; o con computadora de uso compartido con otros estudiantes convivientes); pero también dificultades por no saber usar las TIC, especialmente para el aprendizaje, el cansancio de leer en la pantalla, no estar dentro del aula web de la materia por haber pedido la matriculación en otra, etc. Estas cuestiones se van abordando en forma personalizada por las cátedras y la Dirección de Inclusión Educativa de la Facultad de Trabajo Social mediante un seguimiento a través de correo electrónico, redes sociales e incluso whatsapp. También plantearon otros inconvenientes como quienes siguen concurriendo a sus lugares de trabajo y vivencian situaciones estresantes o quienes trabajan desde sus hogares, con mayor cansancio por estar haciendo muchas



actividades a la vez, pues se suma la reorganización familiar y por ejemplo, la necesidad de acompañar las actividades educativas de quienes tienen hijos.

Les docentes del Profesorado en Trabajo Social (reunión virtual del 28/04/20) refieren que la gran mayoría de los estudiantes están participando de las propuestas virtuales, aunque se observa mayor entrega de trabajos prácticos que de participación en foros, esto puede deberse a la forma en que se plantean las consignas, las ideas acerca de la obligatoriedad de las diferentes actividades, la similitud o diferencia con actividades conocidas, etc.

La circulación de numerosos memes (nueva forma de comunicación que se basa en lo gráfico y el humor para analizar el momento que estamos viviendo) sobre el bombardeo de pdf que sintieron los estudiantes al comienzo de la cursada, especialmente aquellos que plantean que no están aprendiendo, nos lleva a reflexionar sobre la forma en que se está planteando la enseñanza. Por un lado, el mantra que repetimos acerca de la imposibilidad de trasladar de la misma forma una clase presencial a lo virtual, pero también nos lleva a revisar los fundamentos pedagógicos de nuestras propuestas en general. Retomando a Freire (1970) sobre la importancia de abandonar la idea de educación bancaria, como depósito de información, que hoy pueden obtener los estudiantes en internet. Pasar a la construcción situada, crítica y colaborativa de conocimientos.

En este sentido, resulta enriquecedor escuchar a personas que vienen investigando sobre la educación mediada por la tecnología como Mariana Maggio (2020) de la UBA, quien nos plantea “#no al revoleo de PDF” y propone pensar en un currículum minimalista, donde identifiquemos pocos núcleos fuertes, que los estudiantes tengan que aprender y que sean posibles de enseñar en este contexto, que recuperen las tendencias culturales (series) y se logre la creación de conocimiento original. También plantea que la clase debe ser una experiencia que valga la pena ser vivida e incluso en la virtualidad las propuestas inspiren y emocionen.

Al comenzar el Seminario Educación en Entornos Virtuales del Profesorado en Trabajo Social, realizamos un relevamiento con nuestros estudiantes, a modo de evaluación diagnóstica sobre sus conocimientos e ideas previas sobre dichos entornos de aprendizaje. Un aspecto que nos llamó la atención fue la valoración positiva del aula web (90%), especialmente como facilitadora de la continuidad del estudio y la posibilidad de organizarse el tiempo, es decir la flexibilidad que tiene la educación virtual a los tiempos de cada estudiante. El aspecto que más extrañan los estudiantes es el encuentro entre compañeros, los debates e intercambios en las clases, cuestión que el 10% de los encuestados no logran realizar en las aulas virtuales.

Esto nos interpela a los docentes acerca del tipo de recursos y consignas que estamos proponiendo. La sugerencia de especialistas es variar las actividades, combinando producciones individuales y grupales, pero sobre todo estimulando la reflexión personal y creatividad, donde puedan generarse debates, cuestionamientos, comentarios entre compañeros, que superen

ampliamente la producción y devolución individual de un trabajo práctico (cuestión también necesaria). Pensar propuestas desafiantes, que no se puedan resolver copiando y pegando de un texto o de la web. Carina Lion (2020) habla de gamificación en cuanto a recuperar el placer por aprender mediante juegos que nos involucren y nos incentiven a investigar, generar hipótesis, ensayar respuestas e incluso fortalezcan la comunicación cuando requieran la elaboración de estrategias en forma colectiva y en lugar de castigar el error, promuevan la exploración e integración de contenidos. Hay experiencias de elaboraciones muy creativas de juegos al estilo de “Preguntados” o “Scaperoom” con los contenidos de las materias, que vale la pena conocer.

A esto se suman los encuentros sincrónicos que se están llevando a cabo en algunas materias a través de diferentes plataformas (especialmente Zoom, Jitsi y Webex), los cuales han aportado al conocimiento mutuo, intercambio y la disminución de ansiedades e incertidumbre de los estudiantes. Si bien es imposible que el 100% de los estudiantes se pueda conectar en forma sincrónica, dichos encuentros se graban y luego suben al aula web para ser vistos por todos. Pudiendo ser utilizados tanto para la explicación de temas, como para la devolución de producciones de estudiantes, exposiciones grupales, espacios de consulta y sobre todo intercambios tanto acerca de ideas, dudas y reflexiones sobre los contenidos, como también el fortalecimiento del vínculo pedagógico y lazo social entre estudiantes, ya que el saber cómo están transitando la cuarentena contiene y permite situar las propuestas de enseñanza a la realidad de los estudiantes.

Otra cuestión muy valorada por los estudiantes es la producción de videos explicativos por parte de las cátedras (video de clase, presentación audiovisual comentada, etc.) Si bien es algo que están comenzando a realizar varias cátedras, los docentes plantean el mayor tiempo que implica su elaboración.

Este es un aspecto a tener en cuenta, la sensación de mayor exigencia, pareciera que estamos trabajando las 24 hs, no sólo en la elaboración de materiales para la clase (escritos o audiovisuales) y consignas que conllevan más horas de trabajo, también la corrección de trabajos, devoluciones generales e individualizadas, participación en foros, respuesta a consultas que ingresan a cualquier hora, lo que se suma a la capacitación en el uso de los entornos virtuales, las exploraciones mediante ensayo y error, las consultas a colegas con mayor experiencia, las tensiones que generan el uso de herramientas desconocidas, la autoexigencia de mostrar propuestas acabadas sin el tiempo previo necesario para la planificación.

Fue diferente la situación de las materias que ya venían utilizando un aula virtual como aula extendida, complementaria a las clases presenciales. El conocimiento previo de la plataforma aulasweb de UNLP y la dinámica propia de la enseñanza virtual, las encontró en mejores condiciones para afrontar el trabajo plenamente en la virtualidad.

¿Por qué la evaluación es un tema que incomoda? **Algunos aportes para revertirlo**



Pareciera que la evaluación es una instancia disociada del aprendizaje, como aquel momento en que los estudiantes deben demostrar haber adquirido los aprendizajes propuestos por la materia, en forma individual, apelando más a la memoria que al pensamiento crítico. Donde los nervios pueden jugar una mala pasada y hacerles perder el año/ cuatrimestre. Incluso como acto autoritario donde la mirada docente es la única válida.

Con esto en mente, desarrollé en 2014 como Trabajo Final Integrador de la Especialización en Docencia Universitaria un sistema de evaluación integral (bajo la modalidad de proyecto de innovación pedagógica) que permitiera a los estudiantes reflexionar críticamente sobre su proceso de aprendizaje, incluyendo la participación de los diferentes actores involucrados: estudiantes (en forma individual y como miembro de un grupo), sus docentes y los referentes institucionales de las prácticas. Procurando generar un sistema de evaluación democrático, participativo, integral, formativo, motivador y orientador, basado en la evaluación cualitativa.

“que según diversos autores (Álvarez Méndez, 2000; Araujo, 2009) está basada en el paradigma fenomenológico-constructivista y tiene las siguientes características, rasgos y principios: es formativa, continua, procesual, holística, integradora; describe e interpreta para comprender; es democrática y participativa; explícita y negocia los criterios; pretende ser justa, honesta, válida, confiable, de calidad, comprometida, responsable y equitativa; está integrada a las tareas de aprendizaje; con triangulación de fuentes y metodológica; y es flexible, abierta a lo no previsto.”  
(Sala, 2016)

En este sentido, resulta fundamental diferenciar evaluación de acreditación. La evaluación es un proceso mucho más amplio que poner una nota que implique la aprobación o no de una materia. Abarcando desde la recuperación de los saberes previos de los estudiantes (evaluación diagnóstica), la mirada crítica a los procesos de enseñanza y aprendizaje, para poder mejorarlos (evaluación formativa), hasta la comprobación del logro de los objetivos de la materia y su aprobación (evaluación sumativa).

“Una buena evaluación es una herramienta de conocimiento, está enmarcada en la enseñanza de aprendizajes significativos y los desafíos cognitivos solicitados deben ir trabajándose durante las clases y complejizándose progresivamente para favorecer las mejores producciones de los estudiantes. De esta manera los errores deben ser tomados como fuente de información, comprender su naturaleza, origen o causa posibilita a los docentes mejorar sus propuestas de enseñanza de

tal manera que les estudiantes potencien sus procesos cognitivos (Álvarez Méndez, 2000; Celman, 1998; Litwin, 2008; Bain, 2007).” (Sala, 2016)

Por lo tanto, el examen no es la única forma de evaluación y el aula virtual permite tener el registro de todo el proceso de cada estudiante mediante diferentes intervenciones y producciones. En este aspecto también la combinación de estrategias será lo que permita una mejor evaluación, por ejemplo estimular la autoevaluación y evaluación de pares, actividades evaluadas grupales e individuales, orales y escritas, etc. Esto conlleva mayor implicación de los estudiantes en su proceso de aprendizaje y que la evaluación sea más integral.

Como refiere Marilina Lipsman (2020) la evaluación puede ser invisible y pública al mismo tiempo, invisible porque se va realizando en las mismas actividades de aprendizaje y pública como instancia que externaliza los conocimientos para la acreditación y al mismo tiempo permite validarla.

Por otra parte, la explicitación de las formas y criterios de evaluación es algo que tranquiliza a los estudiantes, conocer las reglas del juego, y aporta a la autoevaluación.

En cuanto a la calificación numérica, para que deje de ser un misterio, se les puede facilitar a los estudiantes una escala con anterioridad a la entrega de un trabajo integrador/ evaluación parcial o final, como la siguiente:

Calificación	Características de la respuesta
Desaprobado	Respuesta desacertada: conceptos muy confusos que no apuntan al tema de la consigna o con errores importantes. Quien lo lee no logra reconstruir, a partir de lo escrito, una respuesta plausible para lo que se pregunta. El texto o bien trata sobre otro tema con relación a la consigna, o bien intenta centrarse en lo que se pide, pero no lo logra por escasez de conocimiento sobre ese tema. Los problemas de organización pasan a un segundo plano, ya que son los contenidos los que no se relacionan con la consigna o están tratados de forma incorrecta
4	Respuesta no enfocada hacia lo que se pregunta: se responde utilizando más o menos una serie de conceptos, pero que aportan en escasa medida a explicar lo que solicita la consigna. Presenta serios problemas en su organización: no se provee un inicio o cierre y predominan las ideas desconectadas entre sí, ocultándose las relaciones conceptuales que mantienen entre ellas. Hay conceptos confusos. La persona que lo lee debe hacer un gran esfuerzo para comprender lo que está escrito



5, 6	Respuesta sin jerarquizar: aborda lo que se pregunta, pero sin ponerlo en primer plano ya que presenta los conceptos pertinentes en el mismo nivel que otros no directamente pertinentes. Tiene problemas en la organización ya que o bien no se provee un inicio o cierre, o bien aparecen ideas desconectadas o poco claras. Se entiende lo que se explica, pero con cierto esfuerzo por parte quien lee.
7, 8	Respuesta bien enfocada: aborda explícitamente lo que pide la consigna, es decir, jerarquiza las ideas que explican lo que se solicita. Desarrolla en forma correcta los conceptos pertinentes. Presenta una buena organización, la respuesta se centra en explicar lo que se pide desde el comienzo, y en su desarrollo amplía esta explicación. Facilita la tarea de quien lee porque las ideas están expresadas claramente y ligadas entre sí.
9,10	Respuesta a las consignas con elaboración propia que demuestra comprensión de los textos, con actitud analítica, crítica, creativa. Da gusto leerlo.

Basada en la Escala de evaluación de exámenes escritos de Paula Carlino (2005, 135-136), utilizada por la Cátedra Trabajo Social III- FTS

Otra estrategia de evaluación es la construcción de rúbricas, donde se enumeran criterios de evaluación, con sus diferentes escalas, por ej:

CATEGORIA	4	3	2	1
Redacción	No hay errores de gramática, ortografía o puntuación.	Casi no hay errores de gramática, ortografía o puntuación.	Unos pocos errores de gramática, ortografía o puntuación.	Muchos errores de gramática, ortografía o puntuación.
Análisis	Realiza un análisis crítico de la información obtenida	Reflexiona sobre la información obtenida	Describe con sus palabras los datos obtenidos	Corta y pega información

MyRubic

Y por último quisiera mencionar los portfolios, que son una carpeta (virtual) donde los estudiantes recuperan algunos trabajos realizados durante la cursada que den cuenta de su aprendizaje. Brinda la posibilidad a los estudiantes de elegir cuáles quiere mostrar, porque los considera sus mejores producciones o evidencian progresos y los acompañan con una reflexión metacognitiva, es decir que justifique por qué los eligió y pueda autoevaluarse (los logros y cuestiones pendientes, estrategias para mejorar, etc.)

Estas herramientas para la evaluación apuntan a la autonomía de los estudiantes, pero con una guía por parte de los docentes, que les sirva de andamiaje.

### 3. REFLEXIONES FINALES

La intención de este escrito fue reflexionar sobre la evaluación en el contexto de virtualización de clases por pandemia, afrontando los nuevos desafíos y recuperando la experiencia de la praxis docente en esta temática.

Las tecnologías del aprendizaje y la comunicación nos brindan nuevas herramientas para la evaluación, pero dependerá de nuestro posicionamiento teórico- ideológico su fundamentación y finalidad. Los reportes de las aulas virtuales, por ejemplo, pueden brindarnos información sobre los archivos vistos por los estudiantes, como estrategia de control (sabemos que abrieron un archivo pero nada nos dice sobre la lectura y comprensión del mismo) o de seguimiento para investigar la razones por las que alguien no entrega los trabajos solicitados o los entrega de determinada manera.

Como dice Marilina Lipsman (2013) se puede utilizar la tecnología para transparentar procesos cognitivos de estudiantes y revisar el diseño de las clases. Porque así como está más visible el proceso de los estudiantes (todas sus producciones están en el aula) también permite una mejor evaluación del trabajo docente, el análisis del tipo de consignas y materiales propuestos en relación a la respuesta de los estudiantes, las diferentes formas de comunicación estimuladas, la construcción colectiva de conocimiento lograda, etc.

En fin, poner en palabras los miedos e incertidumbres, compartirlos con otros, conocer diferentes experiencias nos fortalece como docentes, fundamenta nuestras decisiones y en definitiva problematiza y mejora nuestras prácticas de enseñanza.

### BIBLIOGRAFÍA

Álvarez Méndez, J. M. (2000) "Evaluación cualitativa: delimitación conceptual y caracterización global" y "Métodos y técnicas de evaluación desde la perspectiva cualitativa"; en *Didáctica, currículo y evaluación. Ensayos sobre cuestiones didácticas*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Anijovich, R (comp) (2010) *La evaluación significativa*. Buenos Aires. Editorial Paidós

Bain, K. (2007) "¿Cómo evalúan a sus estudiantes y así mismos?"; en *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Barcelona.

Bertoni, A. Poggi, M. Teobaldo, M. (1995). *La evaluación: nuevos significados para una práctica compleja* Ed. Kapelusz.

Carlino, P. (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabeti-*



zación académica. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A.

Celman, S. (1998) "¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?"; en Camilloni, A y otras. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires, Paidós Educador.

Freire, Paulo. (1970) *Pedagogía del oprimido*. Montevideo. Tierra Nueva.

Lion, C (2018) Videojuegos: un prisma para comprender los escenarios culturales contemporáneos. Noveduc.

Lion, C (2020) 5º Webinar "Educación y creatividad en tiempos de coronavirus" 31 de marzo de 2020. Universidad Nacional de Quilmes Virtual y Wikimedia Argentina.

<https://www.youtube.com/watch?v=zvXzIVghLo4&list=PLFKNtUouDuswcf7RKmEJpt5O9B-yFWMg81&index=6&t=37s>

Lipsman, M (2013) "El enriquecimiento de los procesos de evaluación mediados por las TIC en el contexto universitario". En *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(2), 215-222.

Lipsman, M. (2020) 13º Webinar ¿De qué hablamos cuando hablamos de evaluación en tiempos de distancia social? 5 de mayo de 2020. Universidad Nacional de Quilmes Virtual y Wikimedia Argentina.

<https://www.youtube.com/watch?v=R6CM9G3ueXw&list=PLFKNtUouDuswcf7RKmEJpt5O9ByFWMg81&index=14&t=0s>

Litwin, E. (2008) "El oficio del docente y la evaluación", en *El oficio de Enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires. Paidós.

Maggio, M (2020) 2º Webinar "Educación y creatividad en tiempos de coronavirus" 26 de marzo de 2020. Universidad Nacional de Quilmes Virtual y Wikimedia Argentina. <https://www.youtube.com/watch?v=Cu1t247HMqQ>

Molina, I entrevista a Maggio, M (2020) "Clases virtuales: el desafío es que las plataformas no nos deshumanicen". Publicada el 23 de marzo de 2020 en Revista *Red/acción*. Recuperado de <https://www.redaccion.com.ar/clases-virtuales-el-desafio-es-que-las-plataformas-no-nos-deshumanicen/>

Sala, D (2016) "Evaluemos sin miedo. Propuesta de un sistema de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, en las prácticas de formación profesional en la Facultad de Trabajo Social". En Revista *Trayectorias Universitarias*. Vol 02. N° 02. UNLP.

# Reinventar la enseñanza en tiempos de COVID-19

**Martin, María Victoria<sup>1</sup>**

**Vestfrid, Pamela<sup>2</sup>**

1 FPyCS (UNLP) y Depto. Ciencias Sociales (UNQ), Argentina, [mvmartin@perio.unlp.edu.ar](mailto:mvmartin@perio.unlp.edu.ar)

2 FPyCS (UNLP), Argentina, [pvestfrid@gmail.com](mailto:pvestfrid@gmail.com)

## RESUMEN

En el siguiente trabajo reflexionamos sobre una experiencia concreta, la del Seminario “Estrategias de Trabajo Colaborativo con redes sociales virtuales y otros asistentes de la FPyCS-UNLP”; durante el período de aislamiento social, preventivo y obligatorio (“cuarentena”) en 2020. En la misma, se aportan algunos datos sobre la conectividad de las y los estudiantes y sobre sus habilidades para manejar aplicaciones que no se limiten a los textos escritos. Si bien es un estudio acotado a un espacio singular, creemos que puede ser útil si consideramos las habilidades concomitantes que desarrollan los sujetos por su interacción cotidiana y casi permanente con dispositivos móviles.

Finalmente, se propone pensar estrategias académicas descentradas de la palabra escrita, de manera tal de reconocer los modos de expresión, códigos y lenguajes característicos de las y los jóvenes en la actualidad y fomentar los vínculos entre ellos.

Para la realización de esta ponencia, sistematizamos la experiencia en el mencionado espacio educativo que funciona desde 2014, junto con datos que se desprenden de encuestas realizadas a los estudiantes de las distintas cohortes.

**PALABRAS CLAVE:** cuarentena- Universidad- conectividad- escritura

## 1. INTRODUCCIÓN: UNIVERSITARIOS, TIC Y CUARENTENA

Con el objetivo de prevenir el contagio el gobierno nacional dispuso el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO). Como consecuencia, la UNLP readecuó el dictado de la totalidad de sus clases en todos los niveles educativos, recurriendo a la virtualización de las mismas. Para eso, desde la Dirección General de Educación a Distancia y Nuevas Tecnologías (EAD), se crearon 217 aulas web que se sumaron a las que ya venían utilizando ese soporte



y se ofrecieron por *streaming* sucesivos "Encuentros de asesorías en línea", además de las múltiples estrategias de acompañamiento por parte de cada unidad académica. Esta institución no fue la única, de hecho, la mayoría de las casi 60 universidades que integran el CIN, siguieron la propuesta de la Secretaría de Políticas Universitarias y comenzaron, con unas semanas de atraso, su actividad. La excepción fue la Universidad de Buenos Aires, que decidió postergar el inicio de cursadas al 1° de junio y finalizar en marzo de 2021 el ciclo lectivo, pero ese no es el tema de esta ponencia.

A pesar de todos los esfuerzos, se multiplicaron las críticas sobre las posibilidades de los estudiantes de continuar sus estudios en la virtualidad, sostenido sobre la falta de conectividad y el equipamiento de los estudiantes, generalmente dando por descartado el acceso adecuado de los docentes.

## 2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

### ¿La conectividad puesta en jaque?

La Cámara Argentina de Internet<sup>47</sup> señaló que actualmente, el 70% de los hogares del país tienen acceso fijo a internet (es cierto que en algunas provincias como Catamarca y Formosa apenas ronda el 30%, pero nos interesa particularmente las regiones de La Plata y el conurbano, en donde reside la mayor parte de nuestra comunidad educativa). A su vez, la velocidad de conexión en el 60,4% de los casos es superior 6 Mbps por segundo. Sumado a lo anterior, el informe "Mercado celular argentino 2019", elaborado por Carrier y Asociados<sup>48</sup>, indica que hay 34 millones de smartphones en nuestro país. Sin dudas, el mobile forma parte de nuestro cotidiano, de manera tal que la mayoría de nuestro tiempo estamos combinando online y offline. Este contexto tecno-comunicativo puede ser caracterizado como "híbrido".

Frente a este escenario, nos preguntamos qué ocurre con la cohorte 2020 del Seminario Taller de Estrategias de Trabajo colaborativo con redes sociales virtuales y otros asistentes online, de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP (TECCOM)<sup>49</sup>. Tenemos presente que se trata de un estudio aislado, de un determinado nivel educativo, con ciertos datos

47.- Origlia, Gabriela: "¿Está la economía argentina preparada para el teletrabajo?" *La Nación*, 22 de marzo de 2020.

48.- *IProfesional*: "Cuántos smartphones hay en la Argentina y cuántos son iPhone" 19 de julio de 2019

49.- "El espacio busca promover tanto la reflexión como las prácticas concretas de utilización de tecnologías digitales para los diferentes perfiles del estudiantado: Profesorado o Licenciatura en Periodismo o Planificación Comunicacional. Los contenidos se organizan en 4 ejes temáticos: el marco político-legal (referidos a leyes y derechos educativos y comunicacionales); el marco empírico (las RSV y las TIC como recursos educativos); asistentes o recursos abiertos (incluye ciertas consideraciones previas, como las tipografías, imágenes, audios, videos, etc.) y, por último, los modelos colaborativos y su relación con las prácticas profesionales del comunicador. A lo largo del cuatrimestre se les solicita a los educandos la realización de diversas actividades que comprenden la experimentación con recursos digitales variados, tales como líneas de tiempo, historietas, nubes de palabras, pósters, entre otros, en muchos de los cuales tienen un lugar predominante las imágenes". Vestfrid, P., Martín, M.V. y Assinnato, G. (2019:p.620).

demo y sociográficos similares y en una institución particular, pero es el espacio que nos convoca y queríamos saber qué ocurría en el mismo para (re)pensar las estrategias pedagógicas.

El diagnóstico inicial, completado por 41 estudiantes en abril de 2020, nos indica que la totalidad cuenta con teléfono celular, 63,4% tienen netbook (2 estudiantes dicen que su procesador "es muy malo", el 43,9% tiene computadora de escritorio; 1 estudiante señala tener una tablet. El 80,5% dice que cuenta con buena conexión a internet desde el lugar en el que está, mientras que 8 estudiantes (menos del 20%) dicen que su conexión es mala.

Sobre el tiempo que están online, 41% señala estar "todo el tiempo conectado", 21,5% está 6 horas o más conectado, mientras que el 34,1% está online entre 2 y 6 horas. No hay casos que se conecten menos de 2 horas diarias.

Por último, y respecto de la situación de "cuarentena", 5 estudiantes sobre los 41 que completaron el diagnóstico, manifestaron estar solos en el aislamiento.

Podríamos preguntarnos si no resulta más compleja la situación de soledad que la del equipamiento.

### **Más allá de la escritura**

Raymond Williams sugiere prestar atención en las implicancias sociales que traen consigo las tecnologías y en su trascendente presencia como artefactos cotidianos. "Sin duda, todos estos inventos han producido efectos sociales amplios y evidentes. Pero, al extender las afirmaciones en este sentido, hemos introducido "a veces sin saberlo- una categoría más: la de los "usos" (2011). Las tecnologías móviles, a partir de la incorporación de los primeros SMS (los mensajitos de texto), reintrodujeron la comunicación escrita, aunque con nuevas características: en ella se entrecruzan textos, emoticones, sonidos, audios, gifs, videos, imágenes y abreviaturas en donde se conjugan lo verbal y lo no verbal, lo racional y lo emocional. En esta sugerente combinación entre los rasgos escritos y orales-coloquiales, los jóvenes y no tan jóvenes, configuran "conversaciones de forma oral, hablan [...] de un modo espontáneo y no planificado [...]. En algunas ocasiones la comunicación se realiza a través del canal escrito, pero, incluso así, el lenguaje mantiene el estilo coloquial, dado que los otros factores - el tema, la finalidad interpersonal, etc. - permanecen inalterados (actúan, por tanto, como factores niveladores de la coloquialidad) y que, casi siempre, los escritos coloquiales juveniles [...] son un fiel reflejo del modo de producción oral, reproducen por escrito las interacciones y conversaciones entre jóvenes, tal y como se producen" (Herrero; 2002:pp.67-96).

Si consideramos la importancia de los elementos paralingüísticos en la comunicación oral, frente a su ausencia en la comunicación escrita, estos se hacen explícitos en los modos "desviados" en que se establecen los intercambios a través de las pantallitas, como un intento por incluir los rasgos prosódicos (cambios de entonación, timbre, ritmo), los rasgos paralingüísti-



cos o los extralingüísticos (gestos y expresiones faciales); o incluso para disminuir la cantidad de caracteres (al condensar varios significados en un emoticon).

La mimesis de la oralidad se evidencia perfectamente gracias al empleo de los íconos, lo que en el lenguaje hablado se realiza con la mímica y con los gestos. Y la misma función comunicativa es la de muchos intercambios orales: una comunicación fática, que sirve para establecer, mantener o verificar el contacto entre los interlocutores, a pesar de servir también como comunicación informativa (Cortelazzo; 2000:p.29).

Más aún, desde la proliferación de móviles inteligentes, pequeñas computadoras de bolsillo, no solo aparecen estos símbolos sino que los audios, videos, memes, stickers y otras formas expresivas más ligadas a lo visual que a lo escritural, irrumpen en las pantallitas.

Esto, entendemos, lejos de ser un problema es una posibilidad: somos los docentes quienes tenemos que pensar en algunas estrategias que recuperen formas expresivas por fuera de la escritura, más aún si tenemos en cuenta que los estudiantes de TECCOM están siendo formados para ser comunicadores sociales, lo cual incluye todo tipo de lenguajes o soportes.

En la actualidad y debido a la alta penetración de estos dispositivos comunicacionales que ya hemos planteado, la experiencia cultural de la mayoría de los sujetos se constituye en torno a esta centralidad mediática, que da forma tanto a los procesos de producción como de circulación y consumo de los significados sociales.

“Esta situación desmonta la pretensión de la cultura letrada de ser única, porque está conviviendo con saberes del entorno tecno-comunicativo, regidos por otras modalidades y ritmos de aprendizaje. Si entendemos a la cultura escolar como constelación densa de significados, es necesario reconocer dentro de ella una diversidad de culturas y lenguajes, incluidos los significados que se construyen a partir de las mediaciones extraescolares y que instalan a sus actores en distintos entornos de aprendizaje, difusos, descentrados, superpuestos.” (Martin, 2016: p.87)

El corrimiento del libro y la lógica escritural, genera dos grandes desafíos para las instituciones educativas tradicionales: uno, vinculado con la inclusión de diferentes lenguajes y formatos y, el otro, se refiere a la posibilidad de qué nuevos actores puedan crear y poner a circular contenidos: “Aunque es cierto que en el online la escritura tiene un lugar preponderante, ésta se combina con lenguajes multimediales (textual, gráfico, audiovisual) susceptibles de volverse hipertextos, al vincularlos con fragmentos (también textuales, gráficos y/o audiovisuales), otros materiales y/o sitios.” (Martin, 2016: p.94).

Al conjugar ambas, es posible pensar tanto en docentes como estudiantes que sean capaces reproducir y poner a circular sus propios conocimientos, de manera individual o colaborativamente, y bajo distintos y novedosos formatos (o, al menos, sin restringirse a la palabra escrita).

## Algunos datos sobre usos de aplicaciones

Del relevamiento de las cohortes 2014-2020 del espacio académico en cuestión, encontramos que los estudiantes manifiestan hacer usos de los siguientes asistentes:

Asistente	Cohorte/ Estudiantes	2015 49	2016 49	2017 44	2018 48	2019 40	2020 41
Editores de imagen		73.5%	87.8%	79.5%	83.3%	87,5%	87,8%
Editores de video		65.3%	67.3%	79.5%	60.4%	75%	80,5%
Editores de audio		75.5%	75.5%	88.6%	60.4%	77,5%	82,9%
Presentaciones		32.7%	69.4%	54.5%	50%	70%	56,1%
Formularios		32.7%	40.8%	40.9%	41.7%	62,5%	51,2%
Servicios de alojamiento y creación en la nube		no se relevó				52,5%	39%
Plataformas de aprendizaje		2%	10.2%	13.6%	18.8%	25%	34,1%
Mapas conceptuales		14.3%	38.8%	34.1%	33.3%	42,5%	41,5%
Gestores de tests online		10.2%	20.4%	18.2%	16.7%	25%	24.4%
Geolocalizadores		18.4%	18.4%	20.5%	8.3%	25%	14,6%
Nubes de etiquetas		10.2%	8.2%	9.1%	14.6%	15%	9.8%
Murales		6.1%	6.1%	4.5%	10.4%	5%	7,3%
Gestores de líneas de tiempo		4.1%	4.1%	0	4.2%	10%	-
Otros		4.1%	2%	2.3%	2.1%	2,5%	0%

De lo anterior, y debido a la especificidad disciplinar, se desprende que las y los estudiantes son capaces de producir contenidos en diferentes lenguajes y soportes. Encontramos, que entre los asistentes más utilizados figuran los editores de imagen vídeo y audio, lo cual obedece a que la mayoría de los estudiantes han atravesado talleres de producción periodística en la facultad (gráfica, radiofónica y audiovisual). Luego, encontramos las presentaciones y en menor medida la realización de formularios. Finalmente, es notorio el crecimiento de quienes dicen tener experiencia con plataformas de aprendizaje.

Además de ciertas habilidades específicas en relación con la trayectoria académica singular, los sujetos desarrollamos "habilidades concomitantes" a partir de los usos cotidianos de redes sociales; que incluyen de manera preponderante nociones para modificar fotografías y videos (Murolo, 2014:p.183). Siguiendo a Raymond Williams, es posible explicarlo desde la perspectiva de la tecnología sintomática sostiene que el desarrollo incluye otro tipo de relaciones por fuera de la esfera TIC: lo que se descubre en el margen se adopta y se usa (Williams, 2011: p. 26). La otra mirada, entiende que las tecnologías son determinantes, esgrimen que las mismas se inventan de manera independiente y que la consecuencia sería la creación de nuevas sociedades y condiciones humanas. Posicionados en la primera perspectiva, creemos que los resultados pueden ser una pista para gran parte dinamizar estrategias de enseñanza y aprendizaje entre las y los estudiantes universitarios.

La pregunta, llegados a este punto, es saber si las y los docentes somos capaces de proponer

otro tipo de tarea o requerimiento que no sea exclusivamente escrito. Esto es: más allá de cuestionarios, monografías, ensayos, informes, u otros géneros del ámbito académico, se deben desbordar las lógicas tradicionales o hegemónicas de lo educativo, para incluir otras prácticas de aprendizaje que permitan expresar ideas más allá de la palabra escrita. De esa manera, se promovería una alfabetización integral, donde el estudiante debe ser hábil para comunicarse mediante todas las formas posibles ya que, a priori, ninguna debería ser mejor que otra.

### **3. CONCLUSIÓN: DE LO ESCRITO HACIA LOS VÍNCULOS**

Raymond Williams cuestionaba "si la tecnología es una causa, en el mejor de los casos podemos modificar o tratar de controlar sus efectos. O si la tecnología, tal como se la usa, es un efecto, ¿a qué otro tipo de causas y a qué otro tipo de acciones deberíamos referir o asociar nuestra experiencia con sus distintos usos?" (2011: p.22).

Entonces, nos gustaría plantear un último punto: qué tipo de actividades y tareas asignamos dentro de los contextos académicos universitarios. En la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP, con excepción de los talleres de lenguajes y tecnologías (narrativas sonoras y radiales; audiovisuales y digitales), se suelen pedir trabajos escritos, según las tradiciones más arraigadas en los ámbitos del saber de las ciencias sociales. Es cierto que cada vez menos, pero es en la mayoría de los casos. Debemos aclarar que las producciones comunicacionales, no necesariamente académicas, ya estaban contempladas en el Plan de estudios 1998 de esa institución. La actual curricula, 2014, incluye los Trabajos Finales de Grado en Producción. Los mismos habilitan el diseño y realización de productos comunicacionales (páginas web, programas televisivos y radiales, documentales, crónicas periodísticas, revistas, suplementos, diarios, etc.) para culminar el recorrido en lugar de las tradicionales tesis escritas. Claro está que se pide que la producción sea acompañada por "un material que explicita las decisiones teórico/metodológicas del producto comunicacional propuesto".

En sintonía con lo anterior, Omar Rincón en un prólogo que surge a partir de una charla cara a cara, aporta que "en discurso, reconocemos que hay convergencia de pantallas, que hay multimedia, que somos interactivos, fluidos, secuenciales, hipertextuales, pero dictamos las clases y exigimos los trabajos escriturales y lineales; continuamos en la hegemonía de la letra escrita. Se acepta que se haga memes, tuits, facebook, videos, pero deben venir sustentados por escrito a la vieja usanza: debe haber algo escrito que justifique, argumente y explique lo oral-visual." (2018: p.11).

Myriam Southwell nos recuerda que "la noción de alfabetización está intrínsecamente asociada a la de escuela con énfasis en la lectoescritura pero, como nos ha enseñado la destacada

especialista Emilia Ferreiro (1994), ha dejado de ser vista como la simple transmisión de una técnica realizada en una institución específica "la escuela" para pasar a ser estudiada por una multitud de disciplinas, transformándose en un campo multidisciplinario. De esta manera, es posible avanzar hacia una ampliación de la frontera de la alfabetización no restringida a la noción de escritura" (Southwell; 2013: p.15). Esto se debe a que en el momento histórico en que la escuela pública, laica y gratuita surgió, el monopolio del conocimiento lo tenía el libro escrito. Poco a poco, se fueron consolidando otros artefactos comunicacionales como la radio, televisión y computadora y junto con ellos, sus lenguajes, pero lo escritural siguió siendo lo dominante.

Para la virtualización del espacio del Seminario, que implementamos a través de la plataforma gratuita de Google Classroom, nos propusimos minimizar todo lo posible la escritura: priorizamos materiales sonoros (podcasts), audiovisuales (mayormente de Youtube y de no más de 10 minutos) e infografías, limitando a solo un texto escrito por clase semanal; y solicitamos la resolución de la mayor parte de las consignas a través de diapositivas (creadas con PowerPoint), gifs animados, nubes de palabras, imágenes y pósters (estáticos y dinámicos). Además, en los espacios de intercambio, a través de los comentarios de cada material, establecimos como límite de escritura 400 caracteres para que todos pudieran leer lo del resto del grupo.

Asimismo, y previendo que algunos de los estudiantes podrían estar o sentirse solos durante el confinamiento obligatorio, alejados de sus pares, habilitamos en el aula virtual un bloque denominado "BAR Abierto y libre de COVID-19". Ese espacio persiguió el objetivo de enriquecer los vínculos entre los cursantes y entre ellos y el equipo de cátedra. En el mismo, incluimos propuestas de tipo lúdico (enlazar memes o selfies; su golosina favorita; coincidiendo con Pascuas y Pesaj, se pidieron antipublicidades sobre esa conmemoración; identificar bandas de rock dibujadas en una imagen; realizar un gif animado; etc.). Sin contar las actividades obligatorias, fue el espacio más concurrido y en el que participaban con mayor rapidez.

En definitiva, no son las tecnologías ni los andamiajes conceptuales, sino que se trata, como dice Rincón, de "poner a los aparatos en situación cultural expresiva en cada comunidad y al servicio de lo que cada sociedad quiera expresar. A mí me interesa que una (pantallita) rompa la mudez social para contar sus cuentos, en sus técnicas narrativas y sus formatos culturales" (2018: p.13).

Y para que nuestros estudiantes puedan ejercer su derecho a la palabra, quizás sea una buena idea alejarlos de ella para reconocer sus modos de expresión, según sus propios códigos y lenguajes. En definitiva, diseñar estrategias en las que cada quien pueda elegir de qué manera presentar sus producciones, animándolos a experimentar por fuera de la inercia del sistema educativo tradicional.

## BIBLIOGRAFÍA

Cortelazzo, M. (2000). - "6 proprio 3mendo": dalla lettera ai messaggini in codice. Oralità, concisione, assenza di sintassi: Le caratteristiche di una scrittura "allegra" - , *Il Corriere della Sera*, Milano, 19/08/2000. [En línea]: [www.corriere.it/](http://www.corriere.it/) Acceso: 25/06/08

Herrero, G. (2002). "Aspectos sintácticos del lenguaje juvenil" en Rodríguez González, F. (coord.), *El lenguaje de los jóvenes*. Barcelona, Ariel.

Martin M.V. (2016). "La escuela frente a las nuev@s formas de leer, escribir y publicar". *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*. Vol. 2; N°. 3, diciembre. Págs. 84-101. En <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/1841>

Martin M.V. y Vestfrid, P. (2015). "Estudiantes de Comunicación y empoderamiento con asistentes TIC". *V Congreso sobre Juventud, Medios e Industrias culturales (JUMIC)* Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata. 17 y 18 de agosto de 2016.

Martin, M.V. (2008). "Hacia una nueva configuración socio-cultural: los SMS". *III Congreso Internacional: Transformaciones culturales. Debates de la teoría, la crítica y la lingüística*, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Buenos Aires, 4, 5 y 6 de agosto. En línea: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/70631>

Murolo, N.L. (2014). "Hegemonía de los sentidos y usos de las tecnologías de la comunicación por parte de los jóvenes del conurbano bonaerense sur. Estudio realizado en Quilmes 2011-2014". Tesis doctoral. La Plata: FPyCS- UNLP. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10915/43080>

Rincón, O. (2018). "Para perder la mudez social y ganar el habla cultural". Prólogo. En Martin M.V. y Vestfrid, P. (2018). *La aventura de innovar con TIC II: aportes conceptuales, experiencias y propuestas*, Ebook. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. En línea: <http://bit.ly/32AR-SvA>

Southwell, Myriam (2013). *La escuela ante nuevos desafíos: participación, ciudadanía y nuevas alfabetizaciones*, Buenos Aires, Fundación Santillana. Disponible en <http://flacso.org.ar/wp-content/uploads/2015/02/La-escuela-ante-nuevos-desafios-Myriam-Southwell.pdf>

Vestfrid, P., Martin, M.V. y Assinnato, G. (2019). "Pósters digitales: desafíos y propuestas para las nuevas alfabetizaciones en la Universidad" en Martínez, M. [et al.]; (comp.): *Memorias de las 2º Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública*- La Plata: Universidad Nacional de La Plata, 2019. En línea: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/79645>

Williams, Raymond (2011). *Televisión. Tecnología y forma cultural*. Buenos Aires: Paidós.

# “Saberes del oficio de enseñar en tensión: acerca de los velos que se corrieron en pandemia”

**Caruso, María Fabiana<sup>1</sup>**

**Errobidart, Analía<sup>2</sup>**

**Gaite, María Eugenia<sup>3</sup>**

1 Facultad de Ciencias Sociales. UNICEN [mfabicaruso@gmail.com](mailto:mfabicaruso@gmail.com)

2 Facultad de Ciencias Sociales. UNICEN [analiaerrobidart@gmail.com](mailto:analiaerrobidart@gmail.com)

3 Facultad de Ciencias Sociales. UNICEN [eugenia.gaite@gmail.com](mailto:eugenia.gaite@gmail.com)

## RESUMEN

En este trabajo se presentan brevemente tres experiencias de profesoras universitarias que en el marco del aislamiento social preventivo y obligatorio, al igual que el resto de la docencia argentina, debimos “mudar” nuestras prácticas y nuestros saberes de la modalidad presencial a una plataforma digital.

En la primera parte, expondremos acerca del concepto **saberes del oficio del enseñar y de experiencia**, luego relataremos nuestras prácticas como docentes en el escenario que impone la cuarentena, en el que describiremos las situaciones vividas y la incertidumbre que por momentos nos acompaña, para señalar qué aspectos de ese saber del oficio, saber-hacer, fueron puestos en tensión y cómo los estamos resolviendo.

Finalmente, nos preguntamos si las transformaciones subjetivas que se producen en este tiempo lograrán generar impacto en las organizaciones universitarias y en nuestras prácticas o, si por el contrario, una vez ubicados en una “nueva normalidad”, trataremos de volver a lo que nos es conocido.

**PALABRAS CLAVE:** saberes del oficio- enseñanza-experiencia –transformaciones



## 1. INTRODUCCIÓN

A partir de la experiencia vivida en estos tiempos de pandemia, tres profesoras que desarrollamos el oficio de enseñar en la universidad pública relatamos y reflexionamos en el marco del aislamiento social preventivo y obligatorio.

Hemos elegido reflexionar tomando dos ejes conceptuales como saberes del oficio y experiencia, para poder pensar-narrar las experiencias vividas respondiendo a tres preguntas que a nuestro criterio, abarcan la complejidad de los procesos en los que estamos involucradas.

Esta reflexión sería incompleta si no mantenemos la mirada atenta y crítica para comprender también cómo se juegan en esta pandemia los intereses por sostener el *statu quo*, a la vez que se tensionan con otras decisiones que impone la inmediatez.

La estructura del trabajo es la siguiente: en la primera parte, expondremos acerca del concepto **saberes del oficio del enseñar y de experiencia**, luego relataremos nuestras prácticas como docentes en el escenario que impone la cuarentena, en el que describiremos las situaciones vividas y la incertidumbre que por momentos nos acompaña, para señalar qué aspectos de ese saber del oficio, saber-hacer, fueron puestos en tensión y cómo los estamos resolviendo.

Finalmente, nos preguntamos si las transformaciones subjetivas que se producen en este tiempo lograrán generar impacto en las organizaciones universitarias y en nuestras prácticas o, si por el contrario, una vez ubicados en una “nueva normalidad”; trataremos de volver a lo que nos es conocido.

## 2. CONCEPTOS Y EXPERIENCIAS EN PANDEMIA

El concepto *saberes de oficio* es utilizado para referirse a aquellos saberes que se producen a lo largo de las trayectorias profesionales, pero que no siempre son tenidos en cuenta en el marco de diseños o programas institucionales de formación (Alliaud y Suárez, 2011). Son saberes que responden al “saber hacer” y “saber ser”, más allá del conocimiento teórico y formal y se acercan más a la experiencia de la práctica, tienen características propias y se relacionan con otros campos del saber.

Indagar sobre los saberes de oficio posibilita desentrañar *la cocina* donde se elabora la práctica pedagógica: la previa, el acontecimiento pedagógico y las evaluaciones posteriores con sus aciertos y desaciertos. De este modo, se comienzan a poner en evidencia las capacidades y habilidades que los docentes van desarrollando a lo largo de su carrera para poder adaptarse a los acelerados y profundos cambios culturales, tecnológicos, políticos y económicos. También permite reconstruir la identificación de problemáticas socioeducativas que van emergiendo en ese proceso y la toma de decisiones situadas en contextos educativos singulares.

De este modo, al decir de Suárez y Metzdorff (2018), documentar los saberes de oficio posibilita

“(…) conocer buena parte de la experiencia de formación y de las trayectorias profesionales de las y los docentes implicados, de los saberes pedagógicos y supuestos sobre la enseñanza que informan sus prácticas, de sus recorridos vitales y experiencias laborales, de sus certezas, dudas y preguntas, de sus inquietudes, deseos y logros (…)” (p.58)

Los saberes de oficio se constituyen en el currículum alternativo, polifónico, plural, múltiple sobre el *estar siendo docente* en un contexto determinado.

Atendiendo al contexto de pandemia que estamos atravesando, utilizaremos el concepto saberes del oficio docente, para dar cuenta de las contradicciones de nuestro saber-hacer con la nueva realidad educativa que se nos impone.

## 2.1 El contexto de pandemia

El contexto sociopolítico, cultural y sanitario actual está caracterizado, podríamos decir regido, por la incertidumbre. El aislamiento social preventivo y obligatorio instala la necesidad “abrupta” –definición política- de utilizar las tecnologías para sostener la escolaridad de las y los niños/as y jóvenes en todo el país, del mismo modo que desafía a legitimar nuestro trabajo.

Esta situación desnuda y revela las prácticas pedagógicas cotidianas, en el sentido que plantea A. Heller (1970) la vida cotidiana, cargada de saberes de distinta procedencia. Algunas de esas prácticas, están rutinizadas y mecanizadas; otras, en cambio, pretenden ser reflexivas y críticas. Pero, el actual momento de pausa, de excepción (Agamben, 2004) de lo conocido, la “mudanza” de la educación al hogar y la necesaria utilización de tecnologías desafía u “obliga” –según la vivencia de cada docente- a repensar la propia práctica pedagógica para poder adecuarla a formatos virtuales, que hasta este momento, no habíamos practicado en su totalidad, sin ninguna alternativa de presencialidad. Probablemente la vivencia de cada docente pueda explicarse por sus singulares trayectorias, las tradiciones formativas, el contexto institucional, las experiencias de formación continua y tantas otras variables que ponen en evidencia la riqueza de la reconstrucción del saber-hacer en el contexto actual.

Entendemos que el actual momento vivido es singular –sin dudas- porque deja al desnudo lo habitual, lo cotidiano, lo rutinario, lo mecanizado, lo que *sabemos hacer* y que *de golpe* hay que *pensarlo*- revisarlo-reordenarlo para ponerlo en acto sobre una plataforma virtual.

Esta realidad es la que nos moviliza hoy a la narración de nuestra experiencia, con la con-



vicción de que la autoreflexión pueda ser testimonio de algunas- entre otras- vivencias, decisiones y acciones pedagógicas en un tiempo de pandemia. Hemos elaborado algunos interrogantes guías que ordenaran el relato:

- ¿Cómo atravesamos emocionalmente el lugar del *no saber*? ¿Cómo resolvimos la situación de virtualidad total? ¿A quiénes recurrimos? ¿De qué modo la institución acompaña este tiempo de nuevos aprendizajes y formatos pedagógicos?
- ¿Cuáles son las dificultades socioculturales y económicas con las que se encuentran las y los estudiantes al llevar adelante la práctica? ¿De qué modo lo resuelven? ¿Qué evaluación hacemos de esa experiencia?
- ¿Cómo vivimos la experiencia de comunión (al estar en casa) sobre crianza/ convivencia *full time* familiar y trabajo docente? ¿Qué reflexión se puede hacer al respecto?

### 3. NUESTRAS EXPERIENCIAS

Nos proponemos compartir situaciones vividas que llamamos experiencias, desde un concepto particular de la misma, no desde el sentido de la experticia o el saber construido a través del tiempo. Tomamos y seguimos la propuesta de Jorge Larrosa que define la experiencia como “eso que me pasa, que supone un *acontecimiento*, algo que no depende de mí, ni de mi saber, ni de mi poder, ni de mi voluntad” (Larrosa, 2009, p.14). El acontecimiento supone un “principio de subjetividad”, en el que el sujeto es capaz y se permite que algo le pase en sus palabras, en sus ideas, en sus sentimientos, en sus representaciones. Es siempre experiencia de alguien, que es propia y que cada uno “padece” de un modo único, singular, particular y propio, lo que implica reflexividad y apropiación sensible única del sujeto. Desde este concepto y desde su riqueza es que presentamos las experiencias que *nos pasan* en este tiempo.

Las experiencias que se presentan, corresponden a tres profesoras que nos desempeñamos en la universidad pública. Trabajamos en el Departamento de Educación y las tres narraciones se realizan sobre/desde cátedras de formación docente.

Resulta importante mencionar, dado el contexto de producción de las experiencias, que desde hace muchos años ésta universidad desarrolló el área de educación a distancia (así denominado en los primeros tiempos) y de educación virtual (a partir del desarrollo de las TIC y su contribución al campo educativo) y que se ha esforzado por ofrecer circuitos de formación y capacitación a los docentes de todas las áreas disciplinares en esta modalidad educativa. Los cursos formativos siempre han sido gratuitos, en el marco del enriquecimiento de la ca-

rrera académica de los docentes. Su realización o no, ha quedado a criterio de las posibilidades y disponibilidades de cada uno de los agentes del sistema.

Hoy, ante la “mudanza” del formato presencial al virtual, la UNICEN cuenta con una plataforma bajo el sistema Moodle, dependiente del rectorado y descentralizado en cada una de las facultades y escuelas secundarias dependientes de ella.

### **Experiencia 1: *La incertidumbre como acontecimiento de lo cotidiano***

Mi desempeño docente durante el primer cuatrimestre del calendario académico es en la cátedra de la asignatura Política Educativa, espacio curricular que cursan estudiantes de los dos Profesorados que se dictan en la Facultad, de Comunicación Social y de Antropología. Comparto el trabajo con dos colegas con las que habitualmente, cada año, ordenamos y programamos la cursada en término de encuentros /clases denominados tradicionalmente como “teóricos” y “prácticos”. En esta oportunidad nos sorprendió la medida de aislamiento cuando aún no habíamos comenzado con el desarrollo de la cursada.

Este fue el primer hecho que modificó e impactó en el trabajo docente, reprogramando una tarea, la de pensar y diagramar un cronograma de clases y temas, de forma virtual y con la incertidumbre instalada en nuestras vidas. Una incertidumbre compartida no solo con las colegas de trabajo sino también con los y las estudiantes, con el desconcierto que esta situación provocaba –y provoca- en la cotidianeidad de todos nosotros.

Conocerles a través de la pantalla e intercambiar las presentaciones en un ámbito casi desconocido para mí, fue impactante (si bien he asistido a charlas, cursos y seminarios virtuales, no ha sido desde mi lugar de enseñante). Propusimos un encuentro semanal, en el lugar de los dos que habitualmente hacíamos en la presencialidad, a través del software de videollamadas Zoom. Además, “subimos” al aula virtual la propuesta temática con una orientación de lectura y habilitar un grupo de Whatsapp para estar más cerca ante cualquier requerimiento. Poner a disposición cualquier herramienta que hiciera falta para achicar la distancia de no encontrarnos en el aula, en el pasillo de la facultad.

La preparación de las clases implica una experiencia totalmente nueva, escribir, contar explicar, nombrar las ideas de cada tema de manera tal que pueda ser comprendido por los alumnos. Siempre con la inquietud de ser lo suficientemente clara, no enredarme, considerar todos los temas importantes y sobre todo no abrumar con la información. Sabiendo que nos falta la palabra en vivo, el encuentro físico, el lugar compartido de aula para dar lugar a la pregunta, las miradas, las interrupciones, los gestos que complementan el acto pedagógico. En este sentido, ha sido fundamental el compartir las nuevas decisiones del hacer con las compañeras de cátedra, pensar y ejecutar otras formas para facilitar la tarea a los estudiantes.



Con el transcurso de la semana los estudiantes fueron refiriendo sus sensaciones ante esta contingencia, el cansancio que provoca seguir con los requerimientos de cada signatura a través de la virtualidad, el reordenamiento que también ellas y ellos tuvieron que realizar en sus vidas, poder administrar sus tiempos, los espacios físicos y herramientas tecnológicas con el resto de los integrantes de sus familias. Esa situación fue compartida con cada una de nosotras que también tuvimos que adaptarnos en este compartir lugares, computadoras, horarios con nuestra familia.

Esta situación tan inédita y abrupta nos enfrenta a preguntas y dudas que replantean la tarea de enseñar. La reflexión sobre la práctica se vuelve una constante ya que ninguna de las tareas que realizamos es absolutamente conocida de antemano y menos aún “sus resultados” pueden ser predecibles, todo se vuelve más incierto, cada acción se ve mediatizada por variables que en la presencialidad, que eran conocidas para nosotras. Estamos transitando un tiempo que sin dudas “se hará experiencia” en cada uno de nosotros, nos transformará y transformará nuestras vidas, pero sobre todo deberá transformar los sentidos de la experiencia de la enseñanza y todo lo que eso implica. Re-pensar la formación, los sentidos del *saber a enseñar* y del *saber hacer para poder ser, transmitir y re-significar los saberes*, es el desafío que tenemos por delante.

## **Experiencia 2: una experiencia de humanización en una virtualidad con pandemia**

Soy profesora –en el primer cuatrimestre de cada año académico- de la materia Didáctica de la Comunicación Social, en el profesorado de Comunicación Social. Hace dos años realicé el curso formativo para uso de la plataforma virtual Moodle. Nunca imaginé que estaba aprendiendo a usar las herramientas que hoy me posibilitan seguir desempeñando mi trabajo de enseñar y que con ello favorecería el derecho de las y los estudiantes, de aprender.

Junto al JTP, distribuimos los contenidos en las 16 clases del cuatrimestre. Al inicio, las mismas daban cuenta de un desarrollo conceptual en armonía metodológica con las herramientas de la plataforma. La inquietud por ver a los estudiantes hizo que de inmediato invite a encontrarnos a través de Zoom, para vernos, conocernos, contar cómo estábamos viviendo el primer período de aislamiento social preventivo y obligatorio que ya avizorábamos que no duraría tan solo quince días. Pero...encontré placas con nombre y no rostros, en la mayoría de los casos. ¿Por qué *me hacen* esto? –pensé. Y conversando con colegas, supe que no me hacían nada, que la mayoría prefería esa forma de estar *de incógnito*, sin miradas ni gestualidades, sin que penetráramos la intimidad de su casa.

A medida pasó el tiempo supe también que la mayoría no tenía Internet en su casa; en muchos hogares había una sola computadora compartida y la mayor parte de las actividades se

hacía desde los teléfonos celulares. Ese dato me impactó. Yo no podría escribir ni una oración con coherencia usando solo el celular –pensé-. Y también se pusieron en jaque mis supuestos sobre el trabajo sincrónico y el asincrónico.

¿Tengo que compartir el espacio y el tiempo para que haya enseñanza y aprendizaje? –pensaba- No tengo espacio para desarrollar todas las ideas que han danzado por mi mente desde esos momentos iniciales, que recorrieron mi biografía como aprendiz y como enseñante, para encontrarle la vuelta a una práctica de la enseñanza que tantas veces he recitado y de la que me encuentro teóricamente convencida.

Me sacudió la otredad, su presencia en la virtualidad. Esto es: el sujeto que aprende como elemento de la tríada de la Didáctica, como objeto de estudio de la Psicología del Aprendizaje, como actor de la Política Educativa, se manifestaba en toda su diversidad, su complejidad y su realidad. Compartir la pantalla o sentir la ausencia de quienes ya sabía que *podrían estar pero no estaban*, ya no me dejarían armar las clases con el distanciamiento del inicio.

Mientras yo cocinaba, limpiaba la casa (tareas que habitualmente no realizo) o hablaba con mis hijas -que están estudiando en otra ciudad- pensaba en las clases para que fueran un espacio valioso de pensamiento, que conlleven fuerza para generar autonomía a las/los futuros docentes, que dejen huellas en sus memorias. Me pensaba a mí misma sintiendo este momento tan vital cuando todo estaba suspendido, todo estaba en estado de excepción (Agamben, 2004). Porque no solo es virtualidad: es virtualidad con pandemia, combinación que vuelve la relación más compleja aún. La incertidumbre del futuro, la “nueva normalidad” de la que nos hablan atraviesa también con su incertidumbre este presente.

En este momento que –como dijimos antes- deja al desnudo lo habitual, lo mecanizado, lo específico del oficio docente, se puso en primer plano la humanidad. Yo creo que estoy transitando una experiencia de humanización, largamente proclamada y pocas veces hecha práctica en la docencia.

### **Experiencia 3: *Cuando el relato de la experiencia sensible supera el análisis científico...***

Soy ayudante diplomada de la Didáctica especial de la Antropología y el Taller de Prácticas de la Enseñanza de la Comunicación y la Antropología. El momento transitado impacta significativamente en la tarea pedagógica que llevo adelante desde hace más de 10 años.

La primera decisión que tomamos con mis compañeras de cátedra fue dialogar con los y las estudiantes mediante comunicaciones vía email, con el propósito de diagnosticar la disponibilidad del servicio de internet. Luego elaboramos un primer comunicado en el que informamos la modalidad de trabajo. Allí se definió sostener la modalidad de Tutorial virtual



utilizando el email, el grupo de WhatsApp, Hangouts y/o Zoom, la frecuencia de encuentros semanales y se explicitó el envío de los materiales de lectura y las indicaciones de trabajos prácticos (TP) con fechas de entrega y modalidad (grupal y/o individual).

En esa misma comunicación, luego de explicitar los modos de trabajo los invitamos a reflexionar y analizar el video de Pablo Yafe “Sobre ser estudiantes en tiempos de COVID-19” con dos objetivos: por un lado habilitarlos a expresar sus primeras impresiones sobre el material y además relatar sus sentires y preocupaciones en este contexto que trastoca nuestra cotidianeidad. El segundo objetivo fue el análisis del material audiovisual (estructura, narrativa, recursos, objetivos...).

Cuando recibimos las producciones nos sorprendimos porque pudimos leer los “sentires” de cada uno de ellos/ellas. Notamos que la producción los corrió del lugar de estudiantes de las disciplinas de formación, para expresar las sensaciones vividas en este tiempo. Pudimos leer sus posicionamientos políticos partidarios, los modos en que irrumpió la pandemia en su cotidianeidad, los miedos, las incertidumbres.

El segundo objetivo de la actividad quedó al margen, el análisis se redujo, a tan solo un párrafo o dos como máximo, de una descripción técnica escasamente complejizadora.

El encuentro virtual amplió el deseo de expresión de la experiencia transitada. Allí, al abrir las “puertas” de su hogar se mostraron más distantes del análisis disciplinar, se “desnudaron” en la intimidad de sus emociones y admitieron “no ver” con profundidad la consigna 2.

Esta experiencia, en tanto docentes formadoras, en un contexto que también nos moviliza, nos lleva a preguntarnos cuál es el sentido de nuestra práctica pedagógica en un contexto como el actual. Observamos que cada planificación no logra ajustarse a los tiempos programados, las lecturas no logran hacerse con la profundidad que pretendemos y las explicaciones de los y las estudiantes redundan en la complejidad del tránsito de su cotidianeidad en este tiempo. Se expresan y muestran cansados de leer mediados por una pantalla, muchas veces no “los vemos” porque pausan el video “para garantizar mejor conectividad”, otras nos encontramos con sus niños y niñas.

Del mismo modo que en ellos y ellas irrumpe la pandemia, en nosotras también lo hace. Muchas veces nos vemos corrigiendo una producción por el celular mientras bañamos a nuestros niños/niñas o nos sentimos corriendo en nuestro hogar para organizar el/los encuentros virtuales.

Claramente esta experiencia redefine la organización del tiempo, el espacio, lo público, lo privado, el tiempo de producción y de ocio, porque la matriz cultural occidental, capitalista y neoliberal se cuele en la organización rutinaria de nuestra vida. El tiempo productivo, la disciplina, la eficacia, la disponibilidad laboral parece -muchas veces- primar sobre la expe-

riencia de estar viviendo un tiempo único y finito, que sin dudas dejará huellas imborrables en nuestra experiencia de vida y práctica laboral.

#### 4. REFLEXIONES

En estas reflexiones pretendemos anudar el sentido que producen las tres experiencias narradas, con las hipotéticas transformaciones que puedan producirse, una vez salidos de este estado de excepción en que nos colocó la pandemia y habitemos la incierta “nueva normalidad”

Hoy las tres experiencias nos marcan la centralidad de la emoción, la experiencia sensible y el redescubrimiento de la humanidad que habita en nosotros y los otros.

El momento singular y excepcional que nos toca vivir, como sujetos, en el devenir del tiempo se torna un acontecimiento en la medida en que somos capaces de permitirnos, porque podemos, reflexionar y hacer de este tiempo una apropiación sensible única. ¿Podemos apropiarnos del acontecimiento porque *tenemos tiempo* para reflexionar, al estar suspendida la vertiginosidad de nuestra vida cotidiana “normal”?

La virtualidad nos acercó a una dimensión enunciada pero poco vivida sobre los estudiantes, sobre su centralidad en el acto pedagógico atendiendo a la complejidad del contexto sociocultural y económico por el que transitan. Esa misma virtualidad no es una virtualidad cualquiera, es una virtualidad con/en pandemia, cuestión que también pone en suspenso el tema de la enseñanza y evaluación de los contenidos para permitirnos pensar, quizá, en un acto pedagógico que hoy tiene más de social y humanitario que de conocimiento.

La experiencia pedagógica mediada tecnológicamente como única forma de existencia puso en tensión, también la borrosa relación entre lo público y lo privado, tanto para las y los estudiantes como para nosotras, las docentes. De algún modo, el imperativo de “hacer seguir girando la rueda” del sistema educativo recayó sobre la docencia y, nuevamente, pusimos la fuerza del trabajo.

Nuestra intención es poder aproximarnos a los saberes del oficio reflexivamente, para comprender los efectos subjetivos que ésta situación inédita tiene en nuestras prácticas y toda su potencialidad resignificada.

También queremos referir a algunos aspectos estructurales que este tiempo devela y nos rebela:

- Los modos y estrategias originarias del sistema capitalista, norturocéntrico y neocolonial respecto de la necesidad de control biopolítico ante lo imprevisto mediante normas, explicaciones científicas, que se proponen construir seguridades mediante anticipaciones técnicas, lineales, ordenadas, utilitaristas sobre la proyección de futuro.

- En pos del “orden”, la “rutinización”, las políticas públicas y educativas en particular, no han dado tiempo para pausar y “oir” lo que sucede de la “piel para adentro” (Kush: 1962) lo emocional, lo imprevisto, el desorden, el caos, las pasiones. Situación que sí ha emergido en los encuentros de aprendizaje real, situado. Allí los y las estudiantes, los y las docentes mostramos interés por expresar las emociones vividas en este tiempo. Aspecto que consideramos resulta sumamente significativo poder recuperar para que el “volver a la normalidad” no se reduzca a una evaluación –disciplinar- de lo que aprendieron o no en este contexto singular, sino una posibilidad de resignificación de las prácticas pedagógicas en los diversos contextos educativos nacionales.

Es por estas cuestiones sintetizadas en las reflexiones, que ponemos en tensión también las posibilidades y límites de una transformación subjetiva en constante tensión relacional con una superestructura que se hace presente con toda su fuerza, para mantener el *statu quo*.

## BIBLIOGRAFÍA

Agamben, G. (2005). *Estado de excepción. Homo sacer, II, I*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.

Alliaud, A. y Suárez, D. (2011). *El saber de la experiencia Experiencias pedagógicas, narración y subjetividad en la trayectoria profesional de los docentes*. Disponible en [http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/lice/ANUARIO\\_2008/textos/32\\_Andrea\\_Alliaud.pdf](http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/lice/ANUARIO_2008/textos/32_Andrea_Alliaud.pdf)

Heller, A. (1970). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona, España: Península

Kush, R. (1962). “Introducción a América”, en *América Profunda*, Obras completas, Tomo 2, Rosario: Ed. Ross

Larrosa, J. (2009). “Experiencia y Alteridad en Educación”, en *Experiencia y Alteridad en Educación* Larrosa, J y Skliar, C (compiladores) Rosario: Homo Sapiens, pp. 13-44

Suárez, D. y Metzdorff, V. (2018). “Narrar la experiencia educativa como formación. La documentación narrativa y el desarrollo profesional de los docentes”. En: **Revista de Educación**. Serie Indagaciones n° 28

# Una experiencia de educación en emergencia sanitaria: de la presencialidad al entorno virtual

**Peralta Minini, Verónica<sup>1</sup>**

**Musatto, Carolina Alejandra<sup>2</sup>**

1 Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNCuyo, Argentina, [veritominini@gmail.com](mailto:veritominini@gmail.com)

2 Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNCuyo, Argentina, [musattocarolina@gmail.com](mailto:musattocarolina@gmail.com)

## RESUMEN

A través del desarrollo de la siguiente experiencia como docentes, buscamos realizar una descripción y visibilizar aspectos para análisis sobre la modificación y complejidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el contexto de emergencia sanitaria por Covid-19, que actualmente atraviesa a Argentina y a otros países del mundo.

Frente a este momento tan complejo, el distanciamiento social obligatorio, pone en cuestión las estrategias de enseñanza-aprendizaje tal y como han sido planteadas desde la creación de la educación formal, donde los/as estudiantes, concurren a un espacio físico (el establecimiento educativo) para poder adquirir y construir conocimientos. Es así que desde el corriente año, las normativas impuestas por la emergencia, han implicado que los/as docentes adecuem los espacios curriculares en los que nos desempeñamos, a las nuevas tecnologías, debiendo repensar no sólo las estrategias a implementar, si no la dificultad de acceso de algunos sujetos a los espacios virtuales.

En este sentido, las condiciones socio-económicas presentes, demuestran que no todos los/as estudiantes poseen el acceso a servicios o tecnología que permita un proceso sostenido en el tiempo de educación virtual.

A su vez, identificamos la necesidad por parte de las instituciones educativas, de implementar mayores recursos institucionales para poder abordar dicha complejidad, fomentando mayor acompañamiento a la diversidad de situaciones que poseen los/as estudiantes.

Es a través de esta narración de nuestra experiencia, que desarrollamos el proceso de transformación, de una estructura presencial a una virtual, abarcando distintos medios y plataformas, y además pensando futuras estrategias, tendientes a promover la permanencia y el avance académico.

**PALABRAS CLAVE:** entorno – virtual – estudiantes – emergencia.



## **1. INTRODUCCIÓN**

A través de la siguiente narración, situada en la Universidad Nacional de Cuyo, Provincia de Mendoza, daremos cuenta de nuestra experiencia de enseñanza y aprendizaje en la cátedra “Trabajo Social III: Abordaje Comunitario y Grupal – Desarrollo Local” y sus transformaciones, teniendo en cuenta dos periodos de tiempo caracterizados por entornos de aprendizaje diferentes, debido a los distintos contextos en que hemos desarrollado esta experiencia.

El primer período de tiempo, relata la forma de cursado presencial y metodología de evaluación, del año 2019, donde los/as estudiantes continuaban con la estructura de enseñanza presencial, debiendo asistir al establecimiento educativo. Mientras que en el segundo período de tiempo que relatamos, aconteciendo durante el corriente año, la presencialidad y su cotidianidad se han visto interrumpidas por la emergencia sanitaria, poniendo en cuestión formas tradicionales de enseñanza, y generando con ello, la búsqueda e implementación de nuevos espacios para brindarle a los/as estudiantes las herramientas teórico-metodológicas de aprendizaje.

Frente a lo desarrollado, se busca generar un análisis, que posibilite, repensar las prácticas docentes y estudiantiles, ya que –consideramos- actualmente nos encontramos atravesando un proceso de reconfiguración.

## **2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA / DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN**

Nuestra experiencia tiene lugar en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, perteneciente a la Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo), donde nos desempeñamos como docentes, formando parte del espacio curricular “Trabajo Social III: Abordaje Comunitario y Grupal - Desarrollo Local”; que forma parte del diseño curricular de la Licenciatura en Trabajo Social.

Dicho espacio curricular, se encuentra enmarcado en el Plan de Estudios de 1999, dentro del “Núcleo III: Fundamentos Teórico-Metodológicos de Trabajo Social”; a partir del cual, se busca un análisis histórico y actual de los fundamentos teóricos del Trabajo Social como disciplina, relacionando la construcción de su campo problemático y la cuestión social en la articulación con la intervención profesional.

En cuanto a la especificidad de la asignatura, Trabajo Social III: Abordaje Comunitario y Grupal - Desarrollo Local, posee como objetivo que las/os estudiantes comprendan la pertinencia de la intervención profesional en el ámbito comunitario y los procesos históricos por los que ha atravesado el Trabajo Social en el devenir de sus intervenciones en lo comunitario.

rio. Dicho recorrido histórico del quehacer de la profesión en ese ámbito, ha tenido estrecha vinculación con el contexto social y político de cada época. Al mismo tiempo ese recorrido histórico permite comprender la relevancia que cobran tres categorías conceptuales: Sujetos, Territorio y Políticas Públicas, que actúan como estructurantes de la intervención profesional en el ámbito comunitario.

Se requiere por tanto una visión compleja, dinámica y contextualizada de la intervención comunitaria que es la que la Asignatura se propone proveer a fin de que el/la estudiante pueda interpretar la trama comunitaria desde la cotidianidad de los sujetos, en un espacio territorial dado, con el fin de construir estrategias de intervención ligadas a la particularidad de las condiciones concretas en que se desarrolle dicha intervención, teniendo como lectura central las políticas públicas vigentes y sus relaciones los territorios.

Desde el plan de estudios y la metodología de trabajo, históricamente el cursado de la Lic. en Trabajo Social y por consecuencia la cátedra de Trabajo Social III, se ha desarrollado a través de la presencialidad, en el espacio físico de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPyS).

De este modo, en el año 2019, como en años anteriores, el cursado de la asignatura se desarrolló en el tercer año de la carrera, en el primer cuatrimestre, con una carga horaria total de 90 hs. y 6 hs. semanales. La propuesta pedagógica para el desarrollo de la Asignatura, se fundó en una perspectiva constructivista del proceso educativo, en base a la cual los procesos y metodologías para la enseñanza – aprendizaje se apoyaron en dispositivos que en las clases presenciales combinaron momentos de: exposición docente; análisis de situaciones prácticas; reconocimiento y recuperación de conocimientos previos por parte de los/as estudiantes; lectura, reflexión y debate sobre material bibliográfico; expresión del pensamiento autónomo y elaboración de opinión fundada.

A su vez, el desarrollo de las clases presenciales se apoyó en la utilización de la Cátedra virtual mediante la cual, los/as estudiantes accedían al programa de la cátedra, a informaciones y agenda, material y/o consignas para trabajos prácticos, guías de clase y bibliografía obligatoria por unidad.

Para el desarrollo de su carácter presencial, en la asignatura se llevaron a cabo los siguientes instrumentos de evaluación:

- Dos exámenes parciales (correspondientes a la Unidades 1 y 2, y Unidades 3 y 4 respectivamente) de carácter obligatorio e individual. Con formato escrito semiestructurado. Cada examen contaba con una instancia recuperatoria y su aprobación es condición indispensable para obtener la regularidad en la materia. Asimismo, la aprobación en primera instancia de al menos uno de los dos exámenes parciales, permitía acceder al sistema de promoción sin examen final.

- Un trabajo práctico obligatorio y grupal, con la finalidad articular los contenidos teóricos y prácticos de la asignatura y la asistencia a un taller transversal realizado en conjunto con otras cátedras del mismo año y cuatrimestre de cursado.
- Un coloquio final integrador: para quienes alcanzaban las condiciones de acreditación y/o promoción sin examen final. De carácter grupal, oral y de calificación individual.
- Examen final: para quienes optaran por acreditación y/o promoción con examen final o no alcancen las condiciones para la promoción sin examen final. De carácter individual, oral y en las fechas estipuladas en el calendario académico de la facultad.

Asimismo, a comienzos de febrero del corriente año, las actividades educativas de la Universidad y por consecuencia de la asignatura, se desarrollaron con normalidad y con su carácter presencial, desarrollándose así, la creación del programa y agenda-cronograma de temas y días de clases. Continuando con la metodología/estrategia de enseñanza - aprendizaje en base a la presencialidad de los/as estudiantes al dictado de clase y consultas en el edificio de la facultad.

Es así como en el corriente año, luego de las mesas de examen de febrero-marzo y de la presentación de los programas para su debida evaluación por las autoridades académicas, se vieron interrumpidas y modificadas las actividades presenciales, ya que el día 15 de marzo, el Poder Ejecutivo Nacional comunicó que al día siguiente comenzaba una suspensión de clases presenciales en todo el país, aunque con asistencia docente y administrativa en establecimientos educativos de diferentes niveles. Esta medida fue tomada como consecuencia de la propagación de casos de Covid-19 en diferentes países del mundo, y la aparición de casos en nuestro país. Cinco días después, el Presidente Alberto Fernández comunicó al país, la medida de aislamiento social (físico), preventivo y obligatorio (A.S.P.O.) que comenzaría a regir en todo el territorio nacional a partir del 20 de marzo.

Ante esa situación, la FCPyS de la UNCuyo postergó el inicio de clases (que inicialmente sería el 16 de marzo) al día 01 de abril, con formato adaptado a los entornos virtuales disponibles.

En la cátedra en la que formamos parte, Trabajo Social III, llevamos a cabo durante esas dos semanas previas al nuevo inicio de cursado, un proceso de planificación y adaptación para dar comienzo al cursado de la materia, de forma virtual, sin saber cuánto tiempo duraría el A.S.P.O. y por tanto, el dictado de la asignatura en entorno virtual.

Cabe tener en cuenta que para definir un entorno virtual de aprendizaje, hemos tomado los aportes videográficos que realiza Manuel Area Moreira (2015), quien lo caracteriza como un espacio en línea (en plataformas virtuales y/o redes sociales) que está organizado (no es espontáneo) y facilita al estudiante desarrollar experiencias/acciones de aprendizaje.

En este sentido, nos parece fundamental hacer alusión al carácter "organizado" que requiere un espacio virtual, teniendo en cuenta que por primera vez, en el marco del contexto

de emergencia sanitaria que estamos atravesando, desde el equipo de cátedra nos vimos en la necesidad de organizar -en un lapso de tiempo reducido- el espacio virtual para el dictado exclusivo de la materia, con posibilidad de que durante este cuatrimestre (y por lo tanto, en la totalidad del cursado de la misma), sea el único entorno en donde se realice dicho cursado, en caso de no retomar antes del mes de julio la presencialidad.

De esta manera, en pos de organizar el entorno virtual de aprendizaje del que dispondrían las/os estudiantes a partir de abril del corriente, es que empezamos en el equipo de cátedra una serie de encuentros virtuales internos a través de distintos medios (llamadas y videollamadas grupales por Messenger y Whatsapp, llamadas telefónicas), con el fin de planificar y diseñar aspectos centrales que nos permitieran comenzar el dictado de la materia en un entorno virtual.

En primer lugar, realizamos algunas actualizaciones (del Programa 2020, ejercitación introductoria y material de presentación de la materia) en la principal plataforma de la que disponemos para el dictado de la cátedra: Plataforma de Educación a Distancia Uncuvirtual. Además, creamos un correo electrónico de la materia con la finalidad de tenerlo como apoyo para que las/os estudiantes puedan entregar actividades evaluativas por ese medio en caso que la plataforma virtual presentara inconvenientes.

Por otra parte, tomamos la decisión en el equipo de cátedra, de crear otros espacios de apoyo para la difusión de contenidos e información y la interacción con las/os estudiantes: un grupo cerrado de Facebook y una cuenta de Instagram. Cabe agregar que una vez comenzado el cursado, las/os ayudantes estudiantes que participan en la cátedra, crearon y comenzaron a administrar un grupo de Whatsapp con las/os estudiantes.

Compartimos a continuación algunas imágenes que elaboramos desde el equipo de cátedra, previo al inicio del cursado, y que difundimos en distintos espacios y medios (plataforma Uncuvirtual, grupo cerrado de Facebook en donde se empezó a agregar estudiantes, e Instagram):



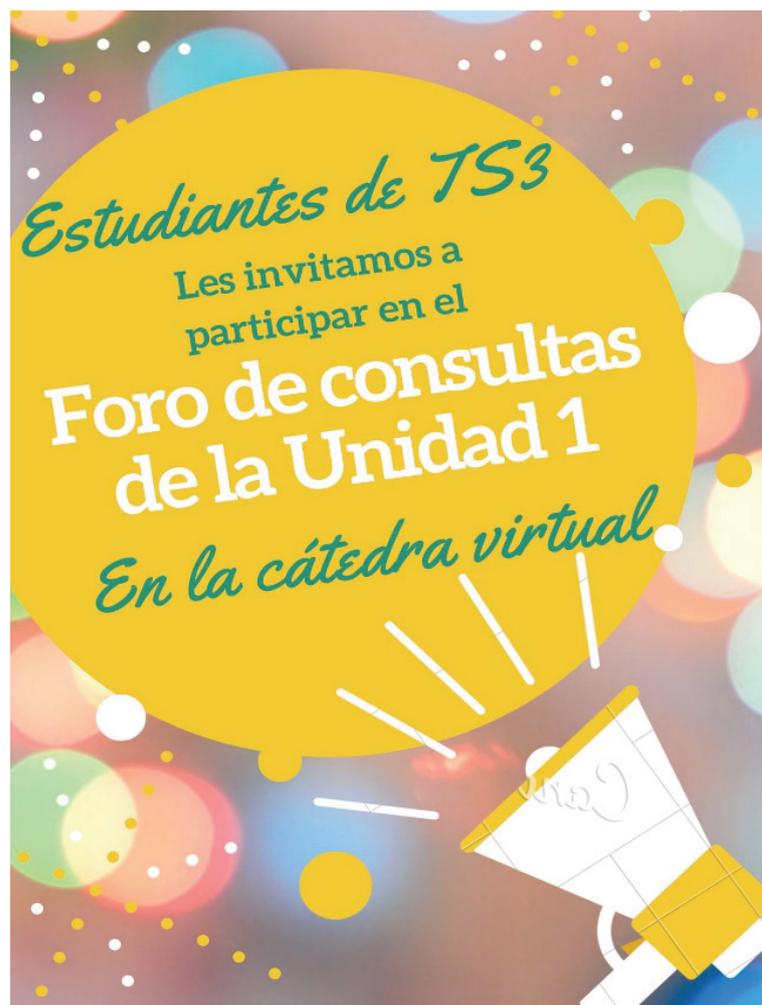


Ilustración 2 (Elaboración equipo de cátedra)

Luego de iniciar el cursado, las/os estudiantes han completado un Formulario Google que elaboramos desde el equipo, para conformar un listado provisorio de la cohorte 2020, ya que aún no contamos con listados oficiales, dado que se postergó en la facultad la reinscripción anual y a materias, habiendo finalizado el 8 de mayo. Además, a través del formulario mencionado, relevamos algunos datos de conectividad y disponibilidad de dispositivos del estudiantado.

En este sentido, cabe destacar que en una cohorte de 126 estudiantes (que han completado el formulario hasta el día 9 de mayo del corriente), 8 de ellas/os no disponen de internet, mientras que 31 disponen sólo de datos móviles, y el porcentaje restante sí tiene wifi. Esto complejiza la posibilidad de pensar en un dictado virtual de la asignatura, y plantea interrogantes sobre futuras medidas que deberán tomarse desde la unidad académica para acompañar las trayectorias y el avance académico de quienes no puedan acceder a los entornos virtuales en el presente cuatrimestre. Los porcentajes de esta variable pueden ser observados en el siguiente gráfico, arrojado por el Formulario Google:

### ¿Disponés de internet?

123 respuestas

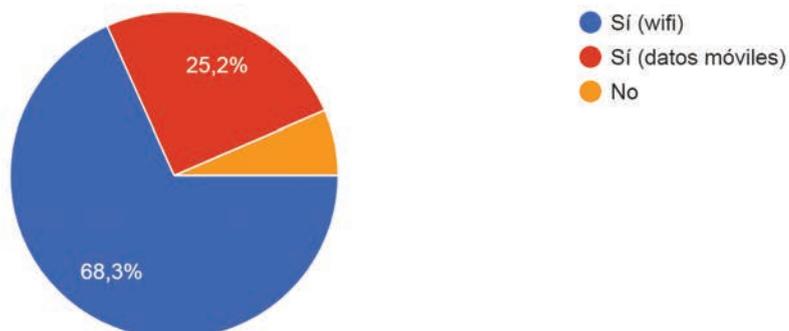


gráfico 1

Además, otro factor a tener en cuenta es que en la cohorte inscripta, si bien 71 estudiantes cuentan con dispositivos tales como PC, netbook o notebook para llevar a cabo el cursado virtual, otras/os 49 estudiantes sólo cuentan con teléfono celular, y 3 disponen de tablet. Este factor puede ser relevante en tanto que no es la misma visibilidad de textos, páginas web y capacidad en el uso, la que tienen los primeros dispositivos mencionados, en comparación con celulares y tablets, y esto podría impactar -o no- de alguna forma en la continuidad del cursado y/o en la realización de las actividades evaluativas. Estos datos se encuentran graficados a través del Formulario Google de la siguiente manera:

### ¿De qué dispositivo/s disponés para conectarte en la plataforma virtual?

123 respuestas

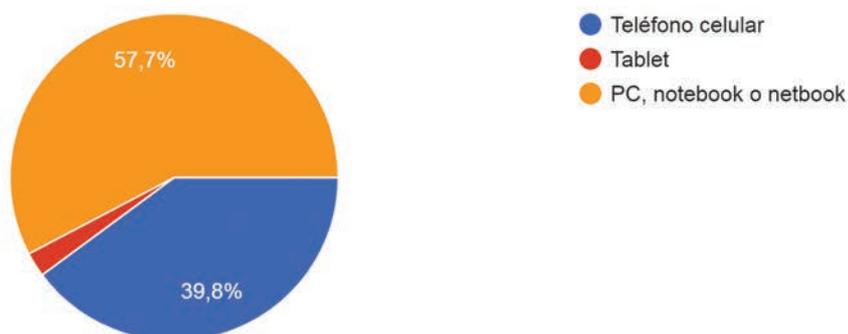


Gráfico 2



Por otra parte, en lo que respecta a las actividades realizadas en el marco del cursado en entorno virtual, hemos implementado la realización de videos y transmisiones en vivo en el grupo de Facebook, que además son editados y subidos a Youtube por el equipo de cátedra, lo que nos permite compartirlos con las estudiantes no sólo por Facebook (como actividad sincrónica, ya que es en directo) sino además en la Uncuvirtual a través de enlace. En estos videos, las profesoras titular y adjunta explican y responden consultas sobre los principales temas de la materia, mientras que el jefe y la jefa de trabajos prácticos, explicamos las consignas y características generales de los trabajos prácticos evaluativos.

También realizamos por cada una de las cinco unidades de la materia, un Foro de Consultas de la Unidad, que se encuentra disponible en la Uncuvirtual, en donde estudiantes realizan consultas referidas a los temas y/o las actividades evaluativas de cada unidad y el equipo docente responde en horarios de consulta.

Como espacio de interacción activa entre docentes y estudiantes, distribuidos en comisiones, hemos implementado además, salas en el grupo de Facebook para hacer devoluciones generales de Trabajos Prácticos, además de las devoluciones específicas que enviamos a cada estudiante o pareja autora de los trabajos prácticos correspondientes. Otro espacio de interacción con las/os estudiantes es la mensajería privada de la Uncuvirtual, a través de la cual también respondemos desde el equipo consultas particulares.

Cabe tener en cuenta que las actividades de intercambio y consulta mencionadas en los párrafos anteriores, no tienen carácter obligatorio ni evaluativo para las/os estudiantes, sino que buscan contribuir a un desarrollo del cursado que permita la interacción y el vínculo entre estudiantes y docentes, así como una explicación más acabada de los temas.

En cuanto a las actividades evaluativas, hemos decidido desde el equipo de cátedra proponer a las/os estudiantes:

Para regularizar la materia: aprobación de dos trabajos prácticos evaluativos (en primera instancia o en recuperatorio). Luego deberán presentarse a mesas de examen para acreditar la materia.

Para aprobar la materia por evaluación continua sin examen final: aprobar cinco trabajos prácticos evaluativos (en primera instancia o recuperatorio), es decir, un trabajo práctico por cada una de las cinco unidades, más un trabajo final integrador al finalizar el cuatrimestre.

De este modo, se prevé en el segundo semestre del corriente ciclo, habiendo terminado el dictado de la materia, brindar espacios de consulta personalizados a estudiantes que no hayan podido sostener el cursado en línea de la misma, así como quienes hayan quedado

en condición de regular (sin aprobarla por promocionalidad) y deban acreditarla mediante examen final.

Al mismo tiempo, y para finalizar la descripción de estas transformaciones que estamos atravesando, nos encontramos realizando consultas por videollamadas de Whatsapp y Messenger con estudiantes que cursaron la asignatura en años anteriores y planifican rendirla en mesas de examen. En este aspecto, cabe tener en cuenta que esta asignatura es correlativa con Trabajo Social IV en la carrera, por lo que aquellas/os estudiantes que aún no han aprobado nuestra materia y quieren cursar la otra asignatura mencionada, se encuentran en situación de condicionalidad para comenzar a cursarla y han consultado por diversos medios al equipo de cátedra del que formamos parte, para conocer la forma de evaluación y fechas en que se llevará a cabo la mesa de examen de mayo. Al respecto, la FCPyS ha decidido postergar al mes de junio las mesas de examen de mayo, y regular su carácter virtual, aprobando un protocolo para la implementación de las mesas de exámenes, tanto escritos como orales, que se realizarán en línea durante el mes de junio.

### **3. CONCLUSIONES**

A través del presente trabajo, hemos realizado una descripción y análisis de distintos aspectos vinculados al proceso de enseñanza-aprendizaje que se lleva a cabo en la asignatura “Trabajo Social III: Abordaje Comunitario y Grupal - Desarrollo Local”, de la carrera de Licenciatura en Trabajo Social (Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNCuyo), teniendo en cuenta el contexto actual de emergencia sanitaria que nos atraviesa a nivel local, nacional, regional y mundial.

Como puede identificarse en el relato que realizamos de nuestra experiencia, las modificaciones que desde el equipo de cátedra y el estudiantado estamos afrontando, nos implican la capacitación, exploración y utilización de nuevas metodologías en espacios virtuales de enseñanza-aprendizaje y evaluación, así como de dictado de los temas y la construcción colectiva de los conocimientos.

De este modo, las transformaciones que estamos atravesando en materia educativa nos llevan a retomar los aportes de Luz Osorio Gómez (2011), quien plantea que el surgimiento de Internet y de la Web, así como los avances de las últimas décadas en tecnologías de la información y la comunicación, permiten pensar la necesidad y/o posibilidad de una integración entre modelos de educación presencial y modelos de educación virtual. En este sentido, la autora expresa que los ambientes híbridos de aprendizaje, constituyen una alternativa en la convergen dos modos de aprendizaje: el cara a cara o presencial y el distribuido o en línea, y que una de las ventajas de construir e implementar esos ambientes híbridos, refiere al incre-



mento en el acceso al conocimiento y mayor flexibilidad en dicho proceso.

Por lo tanto, consideramos que la situación de emergencia sanitaria sin precedentes que estamos atravesando, ha puesto al descubierto la necesidad de contar, desde las instituciones educativas, con plataformas y equipamiento que permitan y garanticen el desarrollo de estrategias de enseñanza-aprendizaje y evaluación de forma virtual y/o híbrida. Además, se torna fundamental continuar contribuyendo desde el Estado (a través de políticas públicas como Conectar Igualdad por ejemplo) en la cobertura de dispositivos y conectividad para los sectores de estudiantes que en este momento se encuentran en desventajas sociales, económicas y habitacionales, teniendo en cuenta que estos factores pueden incidir en la permanencia y la promoción dentro del sistema educativo.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Area Moreira, Manual (19 de enero de 2015). Los entornos de aprendizaje digitales. España, Universidad de La Laguna Ed. Disponible en: [https://www.youtube.com/watch?time\\_continue=38&v=iFp wzGJPMi8](https://www.youtube.com/watch?time_continue=38&v=iFp wzGJPMi8). Fecha de consulta: 10 de diciembre de 2018

Goldar, María Rosa y equipo de cátedra (2019). Programa de Trabajo Social III: Abordaje Comunitario y Grupal - Desarrollo Local. Lic. en Trabajo Social, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Mendoza, UNCuyo

Goldar, María Rosa y equipo de cátedra (2020). Programa de Trabajo Social III: Abordaje Comunitario y Grupal - Desarrollo Local. Lic. en Trabajo Social, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Mendoza, UNCuyo

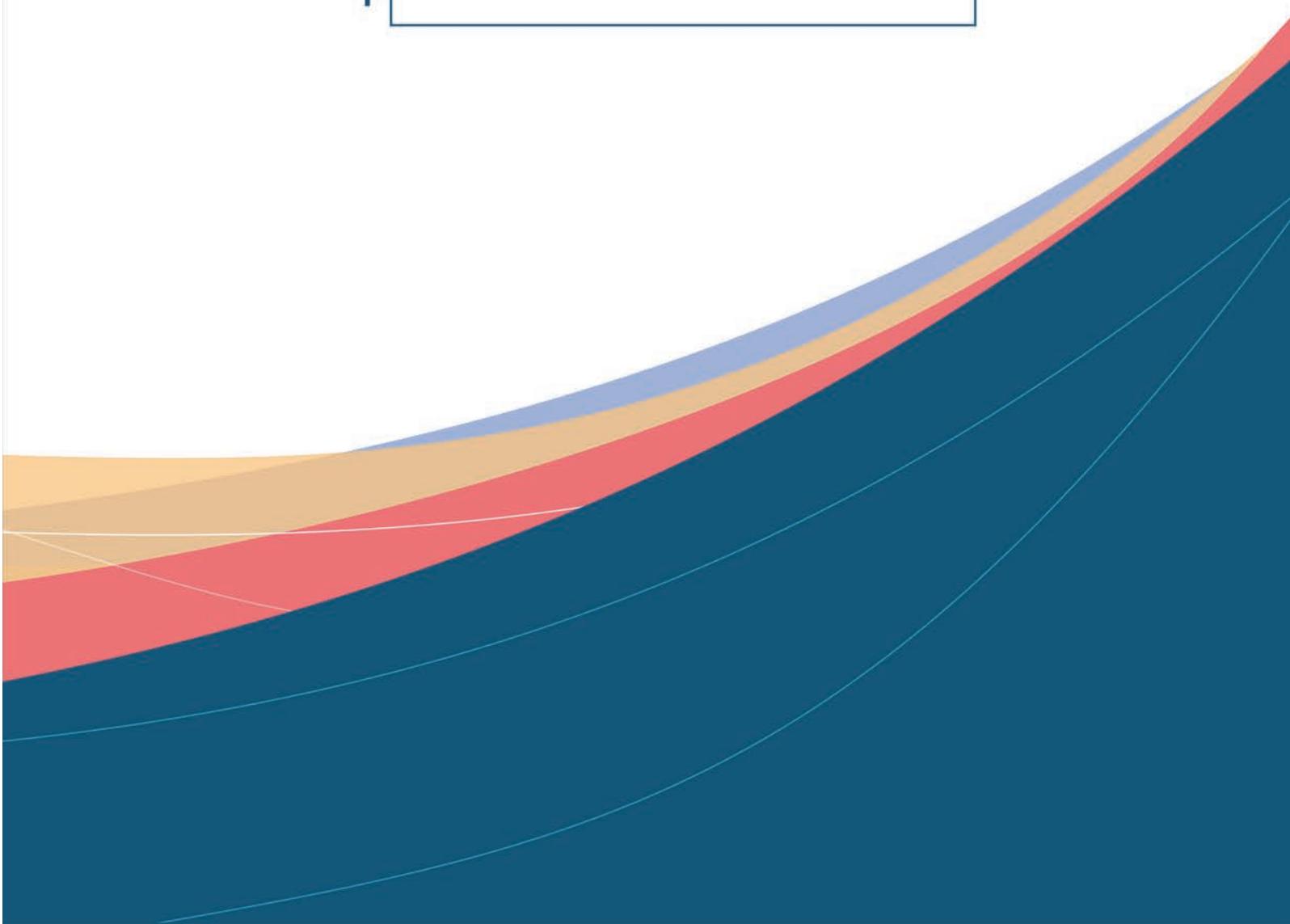
Osorio Gómez, Luz (2011). Ambientes híbridos de aprendizaje. Actualidades Pedagógicas, N° 58. Julio-diciembre 2011, 29-44.

Secretaría Académica (2020). Protocolo para Mesas de exámenes finales en contexto de aislamiento social, preventivo y obligatorio. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Mendoza, UNCuyo. Disponible en: <http://fcp.uncuyo.edu.ar/upload/protocolo-2020-propuesta-4-de-mayo.pdf>

# 3

## AFILIACIÓN

El ingreso y el primer año de los estudios universitarios: propuestas de articulación, enseñanza y cambio curricular.



# Análisis de una experiencia novedosa para la retención estudiantil en una materia de primer año.

**González, Sandra<sup>1</sup>**  
**Armendano, Andrea<sup>2</sup>**  
**Camino, Nora B.<sup>3</sup>**  
**Martorelli, Sergio<sup>4</sup>**

1 Facultad de Ciencias Naturales y Museo, UNLP, Argentina, [sandra@cepave.edu.ar](mailto:sandra@cepave.edu.ar)

2 Facultad de Ciencias Naturales y Museo, UNLP, Argentina, [aarmendano@fcnym.unlp.edu.ar](mailto:aarmendano@fcnym.unlp.edu.ar)

3 Facultad de Ciencias Naturales y Museo, UNLP, Argentina, [nemainst@cepave.edu.ar](mailto:nemainst@cepave.edu.ar)

4 Facultad de Ciencias Naturales y Museo, UNLP, Argentina, [sergio@cepave.edu.ar](mailto:sergio@cepave.edu.ar)

## RESUMEN

En el marco de del Plan estratégico de la UNLP 2018-2022, y en relación a sus objetivos específicos, desde el año 2018 la Facultad de Ciencias Naturales y Museo puso en práctica para las materias de primer año, el Trayecto Curricular Alternativo (TCA), como parte de las acciones propuestas por la Dirección de Estrategias de Inclusión y Retención de la Secretaría de Asuntos Académicos de la UNLP y del programa de Rendimiento Académico y Egreso (PRAE). Este está dirigido a fortalecer las condiciones curriculares y pedagógicas para el mejoramiento de la inserción y la promoción de los estudiantes ingresantes. El objetivo de este trabajo es realizar un análisis del Trayecto Curricular Alternativo en el sistema educativo universitario, que nos permita hacer un diagnóstico de la realidad y de los retos pendientes para lograr una educación universitaria con estrategias para la permanencia y retención. Este análisis permite destacar las fortalezas y debilidades de la propuesta, a la vez que nos acerca un análisis estadístico en el segundo año de su implementación.

**PALABRAS CLAVE:** Retención-Trayecto curricular alternativo-Masividad

## 1. INTRODUCCIÓN

El 31 de mayo de 2018, en su discurso de asunción como presidente de la UNLP, Fernando Tauber aseguraba: “El desafío para los próximos años de gestión será mejorar el rendimiento

académico y producir más graduados, porque cuando hablamos de inclusión ya no podemos conformarnos con que muchos chicos entren a la Universidad". A su vez agregó, "Tienen que ingresar y terminar su carrera, porque cada chico que queda en el camino es para nosotros un fracaso. Estamos obligados a formar cada vez más graduados de calidad porque el país lo necesita". Desde la UNLP, se implementaron las siguientes estrategias, en el marco del Plan estratégico de la UNLP 2018-2022, y en relación a sus objetivos específicos:

- Favorecer la inclusión, permanencia y egreso en todas las instancias, niveles, modalidades y ámbitos de formación, procurando superar los límites sociales de la exclusión y segmentación segregatoria, al mismo tiempo que se profundicen las políticas de bienestar y desarrollo educativo para todos

- Mejorar los índices netos y parciales de graduación, en las diferentes titulaciones y procesos.

Para ello se ponen en práctica distintas alternativas para cumplimentar estos objetivos estratégicos, entre ellas se destacan: el Sistema de tutorías para ingresantes, las Cursadas intensivas o alternativas, el Apoyo para el egreso, etc.

Estas actividades de Recuperación intensiva de cursadas: consisten en cursos de distinta duración dictados en el receso de invierno, o al inicio o final del ciclo lectivo. La propuesta está destinada a estudiantes que iniciaron la cursada de una materia pero no aprobaron la totalidad de las evaluaciones previstas. El objetivo es que esos estudiantes rindan los parciales adeudados o desaprobados, y puedan acceder a la aprobación de la cursada, quedando así en condiciones de rendir el examen final sin tener que esperar un cuatrimestre o un año para recurrar la materia.

En este marco la Facultad de Ciencias Naturales y Museo puso en práctica para las materias de primer año, el Trayecto Curricular Alternativo (TCA), como parte de las acciones propuestas por la Dirección de Estrategias de Inclusión y Retención de la Secretaría de Asuntos Académicos de la UNLP y del Programa de Rendimiento Académico y Egreso (PRAE).

Existen prácticas propias de los estudiantes para permanecer, y por otra parte, estrategias de permanencia implementadas como acciones institucionales para estimular la afiliación institucional. Esta afiliación es importante a la hora de pensar en aumentar significativamente la cantidad de graduados de las unidades académicas.

La afiliación es una especie de "aculturación", que para el estudiante significa la ruptura con un pasado inmediato y el enfrentamiento con un futuro todavía opaco (Casco, 2005). Existirían tres reglas de las cuales depende la afiliación intelectual: 1°) "entrar al mundo de las ideas" acercándose a la realidad desde una lógica de modelos racionales; 2°) "utilización de categorizaciones propias del mundo intelectual" (cuando se categoriza el mundo de la misma manera en que lo hacen los semejantes, se es reconocido como un miembro competente) (Coulon, año) y 3°) "exhibir el dominio del trabajo intelectual". Para ser "miembro afiliado" será necesario mostrar "marcadores de afiliación", que así lo

legitimen (Coulon, 1995,1996,1997).

La problemática surgida de las universidades públicas argentinas, engloba los avatares culturales que vienen de la mano de la masividad. La heterogeneidad del alumnado consiste en otro desafío que hay que superar. La procedencia a partir de colegios públicos y privados que esgrimen orientaciones distintas a la carrera que el alumno elige, exigencias completamente distintas, estimulación de modos de estudio no afines a las propuestas académicas universitarias, etc.; constituyen una de las causas de las variables. También tenemos que tener en cuenta las dificultades del alumno que trabaja, los distintos rangos etarios, etc. que muestran distintas prioridades a la hora de la apropiación de saberes.

Por otra parte, diversos autores sostienen que, en gran medida, aunque no exclusivamente, la afiliación, y por ende, la permanencia de los estudiantes en la institución universitaria se encuentra atravesada por el capital cultural de los estudiantes, especialmente por el "institucionalizado", ya que su formación compromete las habilidades cognitivas y los hábitos académicos, al decir de Bourdieu (2005), técnicas del trabajo intelectual y arte de organizar el aprendizaje, como así también otras potencialidades en los dominios de la pragmática, afectivo y ético. (Casco, 2005). Sin lugar a dudas, en esta coyuntura de masividad de la Educación Superior, la mirada se coloca sobre la heterogeneidad social del estudiantado, y, por consiguiente, la heterogeneidad de los grados y tipos de capital cultural que los estudiantes traen consigo. Estas diferencias, lejos de ser puestas en primer plano, como una cuestión a atender prioritariamente desde la teoría curricular y las prácticas pedagógicas y evaluativas, zanján la división aún más profundamente entre el estudiante ideal y el estudiante real (Ezcurra, 2011). Esta imposibilidad de disminuir la brecha entre estos dos tipos de estudiantes constituye un "acto de violencia simbólica", (Castillas et al., 2007, Ezcurra, 2011) atentando letalmente contra la igualdad de oportunidades, la permanencia y la graduación.

En el estudio realizado por Casillas et al. (2007) se destaca la gran influencia de la educación secundaria, tanto en la posibilidad del ingreso a la Facultad como de su permanencia. Esta influencia, sobrepasa a la que ejerce el entorno familiar. El factor de la formación en las escuelas secundarias deberá ser tenido en cuenta a la hora de hacer cambios profundos para obtener resultados significativos en el porcentaje de éxitos en los primeros años del desempeño universitario.

Tal vez sea necesaria, la adecuación tanto de los programas de la Escuela de Enseñanza media, sus evaluaciones, y el uso de recursos tecnológicos para la búsqueda de motivación y rendimiento de los alumnos. Los principales inconvenientes tienen que ver con la resolución de problemas, la comunicación oral, la escritura, etc.

Un poco más reciente, en el trabajo de Ezcurra, A.M. (2011) se reafirma la necesidad de un proceso de reestructuración del sistema educativo en su conjunto, en sintonía con los objetivos buscados. No debemos olvidarnos también de las dificultades académicas ocasionadas en los alumnos que deben trabajar mientras realizan sus estudios universitarios.

Conociendo todos los factores que pueden obstaculizar el éxito del alumno de primer año, y apelando siempre a su capital cultural como factor primordial de su propio desempeño; se realizan diferentes acciones para su “retención” en los primeros años de la carrera en la Facultad de Ciencias Naturales y Museo: Tutorías y TCA.

La inclusión es un proceso cuyo objetivo es involucrar oportunamente a todos los alumnos, eliminando cualquier tipo de barrera. Una de estas barreras puede darse con el propio docente, por lo que es fundamental que él sepa responder y actuar de manera positiva ante las necesidades de cada alumno, entendiendo y valorando sus intereses, sin hacerlo a un lado por sus diferencias (Morán, 2005).

No hay mayor fracaso para la Universidad y el sistema educativo superior que ver como los estudiantes abandonan sus estudios y no terminan sus carreras universitarias sin poder intervenir en la toma de decisión, comprender los motivos del estudiante y ayudarlo a encontrar soluciones. (Nota 22.com, 2018). Son muchas las razones que pueden llevar a un estudiante a plantearse su deserción y responden a motivos de diversa índole, ya sean factores psicoeducativos, familiares, económicos o sociales. También suele tener mucho peso la errónea orientación vocacional o la incapacidad del estudiante y de su entorno para asesorarlo y mostrarle las opciones formativas a su alcance. Estas situaciones frecuentes en la Universidad deben ser una señal de alerta para intervenir a tiempo, detectar problemas y ofrecer la ayuda necesaria.

## **2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA / DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN**

La cursada de Zoología General es anual y consta de tres bloques temáticos. Para aprobar la cursada los alumnos deben rendir un parcial por bloque (el primero escrito, y los dos últimos orales). La consigna para acceder al TCA, consiste en haber desaprobado un solo parcial de la materia, y haber aprobado los otros dos.

Los alumnos que desaprobaron uno de los tres parciales, pueden durante el mes de febrero, recuperar el bloque temático de forma intensiva (tres clases y una evaluación). Al aprobar la evaluación, el alumno vuelve a la condición de regularidad de la materia, permitiéndole rendir el examen final. Esta modalidad se implementó a partir del ciclo lectivo 2018, en el último bloque temático. Una vez instalado este diseño, se repitió para los tres bloques temáticos en el ciclo lectivo 2019, llevado a cabo en febrero 2020.

En 2019, ingresaron 660 alumnos más los recursantes sumaron 700 (100%), de los cuales 2,28% se inscribieron para el TCA del primer bloque, 2,85% para el segundo y 5,14% para el tercero, mientras que un 43% desertaron (abandonaron, es decir dejaron de ir a las prácticas).



De los alumnos que participaron del TCA, aprobaron el primer bloque el 89%, en el segundo aprobaron el 90% y en el tercero el 94%.

Se elaboró una encuesta (Ilustración 1) que se realizó a cada alumno, una vez rendido el parcial del bloque correspondiente. De su análisis surge que el TCA lo hicieron en su mayoría los ingresantes del año anterior salvo tres alumnos que ingresaron en el 2016, 2017 y 2018 (recursantes) (Tabla 1). Como Zoología General es una cátedra común a tres carreras que se dictan en la Facultad de Cs Naturales se analizó de que carreras provenían los alumnos que participaron del trayecto, resultando que un 36,5% eran de Zoología y Ecología, un 43,5% de Geología, y un 20% entre Botánica, Paleontología y Antropología.

Entre las principales dificultades que manifestaron los alumnos que los llevaron a tener que recurrir a esta instancia de recuperación y teniendo en cuenta el promedio de los tres bloques (Tabla 1), un 8,3% asistió porque no comprendió durante la cursada los contenidos, 61,2% no tuvo tiempo de preparar el parcial, 30,7% tuvo problemas de estudio. En cuanto a la asistencia a las clases teóricas manifestaron que 56,5% fue poco, 11,3% fue siempre y un 32.1% nunca fue. También se indagó sobre los métodos de estudio y resultó que un 81% promedio utiliza métodos de estudio subrayando textos y haciendo resúmenes. Además se realizó el análisis FODA de los alumnos participantes del TCA de Zoología General (Ilustración 2).

#### Encuesta realizada a los alumnos participantes del TCA de Zoología General

Facultad de Ciencias Naturales y Museo- UNLP  
Encuesta Cátedra Zoología General

1.-Año de Ingreso \_\_\_\_\_

2.-¿Cursaste por primera vez Zoología General en 2019?

SI \_\_\_\_\_

No \_\_\_\_\_ ¿Cuándo la cursaste? \_\_\_\_\_

3.-Considerás que tuviste que recurrir al TCA de Zoología General, por:

\_\_\_ No comprendiste los contenidos de la materia

\_\_\_ No pudiste preparar bien el parcial por falta de tiempo, superposición con otras materias, etc.

\_\_\_ Problemas de método de estudio

\_\_\_ Otras causas, especificar \_\_\_\_\_  
cuáles: \_\_\_\_\_

4.-¿Fuiste a los teóricos de Zoología General?

\_\_\_ Pocas veces

\_\_\_ Siempre

\_\_\_ Nunca

5.-¿Qué método de estudio usaste durante la cursada?

\_\_\_ Subrayado de textos

\_\_\_ Cuadros sinópticos

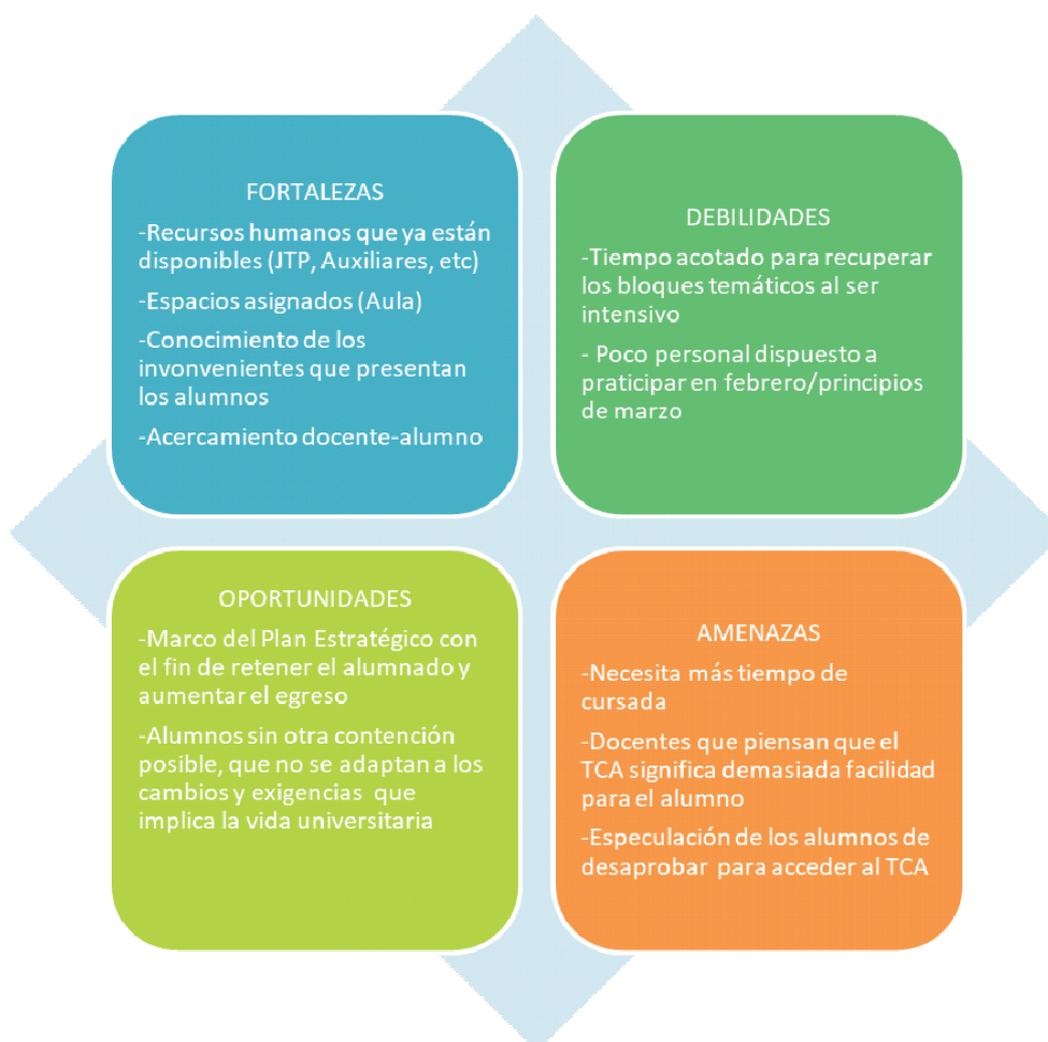
\_\_\_ Cuadros comparativos

\_\_\_ Memoria

Tabla 1: Algunos resultados de la encuesta discriminados por bloque

		1° bloque	2° bloque	3° bloque
	Año de ingreso	2018-2019	2016-2019	2017-2019
Dificultades que lo llevaron a recurrir al TCA para aprobar la cursada	No comprendió lo contenidos durante la cursada	0%	0%	25,00%
	No tuvo tiempo para preparar el parcial	72%	45%	66,70%
	Tuvo problemas de estudio	29%	55%	8,30%
Asistencia a las clases teóricas	Asistió poco a los teóricos	62,50%	45,50%	61,50%
	Asistió siempre a los teóricos	25%	9%	0%
	Nunca asistió a los teóricos	12,50%	45,50%	38,50%
Métodos de estudio más utilizados	Subrayado de textos y Elaboración de resúmenes	81%	85%	77%

Análisis FODA del total de alumnos que participaron del TCA



### 3. CONCLUSIONES

El análisis permite evidenciar los principales obstáculos que enfrentaron los alumnos durante la cursada, y que los llevo a tener que recurrir al TCA como recurso alternativo para evitar volver a cursar la asignatura el año siguiente. La mayoría manifiesta falta de tiempo al momento de preparar el parcial, problemas de estudio y escasa o nula asistencia a las clases teóricas. Esto se traduce en una falta de organización en los tiempos de estudio, del manejo del cronograma de actividades, desconocimiento de técnicas de estudio, desaprovechamiento de las clases brindadas por los docentes (teóricos, consultas, etc.). Todo lo que conlleva a concluir que estos alumnos no han logrado su afiliación como estudiantes de primer año de nuestra Facultad.

Por otro lado, también se evidenció que entre las fortalezas que los propios alumnos manifestaron como positivas, se destacaron una mejor relación docente- alumno, que en circunstancias de cursada normal, queda ampliamente desbordada por la masividad de las cátedras de primer año.

En general se puede considerar que el TCA fue una instancia satisfactoria para los alumnos, ya que más el 89% aprobó la instancia, evitando así la pérdida de la cursada y un 2% lograron aprobar el final de la materia en la fecha siguiente a la culminación del trayecto.

Por medio de estas acciones se espera optimizar el trabajo realizado en el marco del Trayecto Curricular Alternativo TCA para la cátedra de Zoología General, en su segundo año de implementación, tendiendo a establecer y evitar las causas que colaboran en el desgranamiento de la matrícula, y mejorar el rendimiento académico de los alumnos de primer año.

### BIBLIOGRAFÍA

Bourdieu, Pierre. (2005) Capital cultural, escuela y espacio social. Buenos Aires: Siglo XXI,

Casco, Miriam. (2005). Afiliación intelectual y prácticas comunicativas de los ingresantes a la Universidad. Revista Co-herencia Vol. 6 (11): 233-260

Casillas, M., Chain, R. y Jácome, N. (2007). Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la universidad veracruzana. Revista de la Educación Superior. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. México. Vol. XXXVI (2), No. 142, Abril-Junio de 2007, pp. 7-29.

Coulon, Alain. (1995). Etnometodología y educación. Barcelona. Paidós.

Coulon, Alain. (1996). Penser, classer et catégoriser. L'efficacité de l'enseignement de méthodo-

logie documentaire à l'université, [en línea] disponible en: <http://www.ext.upmc.fr/urfist/coulon.htm>

Coulon, Alain. (1999). "Affiliation intellectuelle. L'enseignement de la méthodologie documentaire dans les premiers cycles universitaires", en: BBF. Paris. T, núm. 1, (44), pp. 36-42.

Ezcurra, Ana María. (2011). Igualdad en Educación Superior: un desafío mundial. 1ra Ed. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento; Buenos Aires: IEC – CONADU. ISBN 978-987-630-109-1

Londoño Ardila, L.F. (2013). Factores de riesgo presentes en la deserción estudiantil en la Corporación Universitaria Lasallista. Revista Virtual, Universidad Católica del Norte, 38: 183-194

Morán, Ana María. (2005). Inclusión y diversidad en el aula. Revista para el aula No. 14 en: [https://www.usfq.edu.ec/publicaciones/para\\_el\\_aula/Documents/para\\_el\\_aula\\_14/pea\\_014\\_0014.pdf](https://www.usfq.edu.ec/publicaciones/para_el_aula/Documents/para_el_aula_14/pea_014_0014.pdf)

Nota22.com, (2018). Estrategias para evitar la deserción universitaria, 2018. URL: <https://www.nota22.com/noticia/86320-estrategias-para-evitar-la-desercion-universitaria.html>

Paramo, G.J. y Correa Maya, C.A. (1999). Deserción estudiantil universitaria. Conceptualización. Revista Universidad Eafit, 35(114): 65-78



# El Ingreso a la Universidad: Espacio de co-construcción y desafío de acompañamiento integral.

**Terenzio, Cynthia V.<sup>1</sup>**

**Tomellini. Marisa E.<sup>2</sup>**

1. Licenciada en Trabajo Social. Docente de la Licenciatura en Trabajo Social. Facultad de Ciencias Humanas-UNICEN, Argentina. [cvterenzio@yahoo.com.ar](mailto:cvterenzio@yahoo.com.ar)

2. Magister en Trabajo Social. Docente de la Licenciatura en Trabajo Social. Facultad de Ciencias Humanas-UNICEN. Argentina. [marisatomellini@yahoo.com.ar](mailto:marisatomellini@yahoo.com.ar)

## RESUMEN

En las últimas décadas, las universidades públicas argentinas han puesto el foco en el ingreso, entendiéndolo como un momento importante para la inserción y afiliación de los/las estudiantes a la vida universitaria. Los aportes que realizamos en este escrito entonces son como docentes participantes en la construcción de ese espacio académico particular que es el ingreso.

El propósito es compartir una experiencia concreta de trabajo con las y los estudiantes ingresantes a la carrera de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Humanas, de la Universidad Nacional del Centro de la provincia de Buenos Aires (FCH-UNICEN), en el marco de la política de ingreso que se desarrolla en nuestra unidad académica.

Para nosotras, docentes del primer tramo de la formación académica e involucradas desde hace varios años en el curso de ingreso-módulo específico para la carrera de Trabajo Social, entendemos que el curso de ingreso no es solo una instancia introductoria, un momento de presentación o apertura a la “verdadera formación”, sino que lo concebimos como un espacio de trabajo particular y específico desde lo académico, lo pedagógico y en la interacción y construcción de vínculos socio-afectivos. El ingreso implica no solo la “entrada” a la universidad sino también integrar, sostener y reconocer a las/os ingresantes como sujetos de derechos.

Como el relato se basa en una experiencia en particular, realizada por un cuerpo docente específico, en el marco de un proyecto institucional, consideramos importante en un primer momento presentar de manera general el contexto institucional en el que se desarrolla esta práctica educativa específica, para después describirla sintéticamente y presentar particularidades que nos parecen importantes destacar para pensar y repensar/nos en la construcción de una educación superior pública, universal y de calidad.

**PALABRAS CLAVE:** ingreso, co-construcción, acompañamiento.

## 1. INTRODUCCIÓN

El sistema universitario argentino se caracteriza en las últimas décadas por su expansión, en términos del aumento en la cantidad de establecimientos, y por su masificación, en lo que refiere al aumento en la cantidad de matrícula. Ambas cuestiones se asocian al proceso de democratización de la educación superior, y por lo tanto, a la incorporación de sectores sociales tradicionalmente excluidos.

Consideramos que la tarea fundamental de la universidad pública es garantizar el ejercicio pleno del derecho a la educación superior. En este sentido, nuestras prácticas como docentes se desarrollan en una trama institucional que ha puesto el acento durante los últimos años en la inclusión, con propuestas diversas que combinan proyectos y acciones de acompañamiento académico, socio-afectivo y económico para recibir, sostener y fortalecer en el transitar universitario<sup>50</sup>.

En esta dirección, las universidades han puesto el foco en el ingreso, entendiéndolo como un momento importante para la inserción y afiliación de los/las estudiantes a la vida universitaria. Para nosotras, docentes del primer tramo de la formación académica<sup>51</sup>, implica no solo la “entrada” a la universidad sino también integrar, sostener y reconocer a las/os ingresantes como sujetos de derechos<sup>52</sup>. Como nos dice Fraser (2008:84): “En la práctica, la tarea consiste en idear una orientación política programática que pueda integrar lo mejor de la política de redistribución con lo mejor de la política del reconocimiento”.

El propósito de nuestra participación en estas 3° Jornadas es compartir una experiencia concreta de trabajo con las y los estudiantes ingresantes a la carrera de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Humanas, de la Universidad Nacional del Centro de la provincia de Buenos Aires (FCH-UNICEN), en el marco de la política de ingreso que se desarrolla en nuestra unidad académica<sup>53</sup>.

La Licenciatura en Trabajo Social es una de las carreras de la FCH que atrae mayor matrícula

50.- Entre otros se pueden mencionar proyectos de tutorías de estudio, programas de becas, expansión de las áreas de bienestar estudiantil, etc

51.- Nos desempeñamos desde hace varios años como docentes del curso de ingreso a la carrera, y también en el dictado de varias materias del primer tramo de formación: Trabajo Social I (1° año), Sociología de la Población I (2° año), Sociología de la Población II y Estado y Políticas sociales (3° año), todas pertenecientes al Plan de Estudios de la Licenciatura en Trabajo Social, FCH-UNICEN.

52.- Entendiendo al reconocimiento como lo plantea N. Fraser (2008:85) como “una relación recíproca ideal entre sujetos, en la que cada uno(a) ve al otro(a) como su igual y también como separado de sí. Se estima que esta relación es constitutiva de la subjetividad: uno(a) se convierte en sujeto individual sólo en virtud de reconocer a otro(a) sujeto y ser reconocido por él”.

53.- Desde la FCH se desarrollan una serie de estrategias para promover el ingreso, para recibir a las/os ingresantes y acompañar en el primer tramo formativo, entre ellas se pueden mencionar acciones de promoción de las carreras, vinculación y articulación con el nivel secundario (“Proyecto Humanas de Muestra”, “Proyecto Puentes”, “Expo Unicen”), el Curso de Ingreso y el desarrollo de encuentros -talleres, durante el primer semestre de cursadas (para trabajar con los/las ingresantes: los programas de Cátedra; la Preparación de evaluaciones parciales y exámenes finales).



la, superando siempre los 75 estudiantes ingresantes, que son de la misma localidad de Tandil (donde tiene su sede la facultad), y un gran porcentaje provenientes de ciudades vecinas de la provincia de Buenos Aires (Olavarría, Azul, Ayacucho, Rauch, entre otras). En general las/os ingresantes a la carrera son mayoritariamente mujeres, de edades jóvenes (no más de 20 años), con sus estudios medios culminados recientemente, por lo cual también es la primer carrera que seleccionan para continuar estudiando, que no trabajan en el momento del ingreso a la universidad ni buscan trabajo, y que tienen experiencias previas en prácticas sociales (de tipo religiosa, político partidarias o comunitarias).

Los aportes que realizamos en este escrito entonces son como docentes participantes en la construcción de ese espacio académico particular que es el ingreso. Como el relato se basa en una experiencia en particular, realizada por un cuerpo docente específico, en el marco de un proyecto institucional, consideramos importante en un primer momento presentar de manera general el contexto institucional en el que se desarrolla esta práctica educativa específica, para después describirla sintéticamente y presentar particularidades que nos parecen importantes destacar para pensar y repensar/nos en la construcción de una educación superior pública, universal y de calidad.

## 2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

La Facultad de Ciencias Humanas, de la UNICEN (Tandil-Buenos Aires), con sus varias carreras de grado, entre ellas la Licenciatura en Trabajo Social<sup>54</sup>, desarrolla desde 1997 un curso de ingreso, que tiene como finalidad ser un primer acercamiento de las/os estudiantes con la unidad académica en general, y con las carreras a las que ingresan en particular.

El Curso de Ingreso, a partir del año 2010, se incluye en el *Programa de Ingreso, Permanencia y Graduación*<sup>55</sup>, cuyo propósito esencial es “atender a una política de inclusión abarcando los principales momentos por los que atraviesa el estudiante universitario: su inserción en la facultad, su permanencia con avances en la carrera y la culminación exitosa de sus estudios universitarios” (extraído de documentación oficial FCH).

54.- En la Facultad de Ciencias Humanas se pueden cursar diferentes carreras de manera presencial y/o virtual, entre ellas podemos mencionar, de grado, las Licenciaturas (en Ciencias de la Educación, en Diagnóstico y Gestión ambiental en Educación Inicial, en Geografía, en Historia, en Relaciones Internacionales, en Trabajo Social, en Turismo); los Profesorados (en Educación Inicial, en Geografía, en Historia, en Ciencias de la Educación); además de carreras de Pregrado (guía de Turismo, en Ambiente, en Sistemas de Información Geográfica, en Turismo Cultural, en Circuitos Turísticos); y también posgrados y diplomaturas: Doctorados en Educación, y en Historia; Especialización en nuevas Infancias y Juventudes, Maestría en Ciencias Sociales, y en Educación, en Trabajo Social, y varias Diplomaturas (en Teoría y Filosofía política, en Animación y Recreación Turísticas, en Educación para la Conservación del Territorio, en Turismo Alternativo especializado en Técnicas de Escalada y Trekking, y en Procesos de Intervención en Trabajo Social).

55.- Se desarrolla desde la Subsecretaría de Asuntos Estudiantiles, de la Secretaría Académica de la FCH. Los datos oficiales dan cuenta de alrededor de 1500 estudiantes participando en carreras de grado para el 2019, siendo el 70% población femenina.

El curso de ingreso es considerado de carácter obligatorio con la finalidad de que el estudiantado transite esta primera experiencia pedagógica para conocer “los rasgos generales de los debates que hacen a las Ciencias Sociales así como una aproximación al objeto de estudio de la carrera elegida” (extraído de documentación oficial FCH).

Actualmente la institución plantea como Objetivos del Curso de Ingreso:

- Favorecer la inserción del ingresante en la institución universitaria.
- Propiciar la adquisición de procesos intelectuales que faciliten al estudiante su nueva vida académica
- Promover instancias de orientación sobre las características de la vida universitaria en general y de cada carrera en particular

Para materializar dichos objetivos, el curso de ingreso se desarrolla de manera presencial durante un mes, el anterior al inicio del ciclo lectivo, diseñado en tres espacios: Módulo Institucional de Introducción a la Vida Universitaria (IVU)<sup>56</sup>, Módulo General (Introducción a las Ciencias Sociales), y Modulo Específico (por carrera, introductorio a cada disciplina). Para que las/os estudiantes ingresantes puedan participar en dichos espacios, también se ha desarrollado un reglamento que establece criterios para tipificar las situaciones de cursada<sup>57</sup>, y contemplar así la inclusión en este espacio en particular de todas las personas que quieran comenzar una carrera en la Facultad.

Otras políticas que se plantea la FCH para el ingreso, permanencia y culminación de los estudios, son múltiples y variadas, e implican a otros actores de la universidad, algunas son específicas de la unidad académica y fruto del trabajo conjunto entre los distintos claustros, otras se diseñan e implementan desde otras instancias de la Universidad<sup>58</sup>.

El curso de ingreso...Primera experiencia en la vida universitaria

Las personas que ingresan a la vida universitaria como estudiantes, se enfrentan a múltiples procesos de ruptura, tanto en lo que hace a sus representaciones de la carrera elegida, a

56.- Donde se desarrollan aspectos necesarios para facilitar la inserción a la vida Universitaria a través de diferentes actividades de familiarización con la vida universitaria: conocimiento del Campus Universitario, orientación y difusión de información sobre Bienestar Estudiantil, Departamento de Salud y Deportes, Becas, Centro de Estudiantes, manejo de sistema informático SIU Guaraní, Aula Virtual, información de interés sobre las diferentes carreras, acceso a materiales de estudio, uso de la biblioteca, uso de la fotocopidora, entre otras.

57.-Alumnos regulares de cursada presencial, Alumnos libres, Alumnos en situación de empleo, Ingresantes preinscriptos que confirmen su inscripción posteriormente al inicio del Curso de ingreso, Ingresantes que son alumnos y graduados de la Facultad de Ciencias Humanas, otras Facultades de esta Universidad o de otras universidades provenientes de carreras del campo de las ciencias sociales o humanas (Reglamento Curso de Ingreso, última versión 2015)

58.- No se detallan en este trabajo, por no ser objeto específico de estudio.

sus experiencias pedagógicas previas como a su propia identidad en tanto estudiantes.

En este sentido, como docentes a cargo del módulo específico de la Lic. en Trabajo Social<sup>59</sup>, consideramos el curso de ingreso como una estrategia pedagógica facilitadora del “proceso de socialización universitaria” (Coulon<sup>60</sup>), en la cual se combina la explicación de contenidos referidos a una disciplina en particular, junto con herramientas para incentivar la participación colectiva en la construcción de conocimientos y para desenvolverse en un ámbito institucional novedoso y diferente de otras instancias educativas.

Autores como Causa et al. (2017) plantean que “el pasaje desde la inevitable ajenez respecto al ámbito universitario hacia la adscripción identitaria como estudiantes se ve condicionado por diversos factores interconectados: expectativas de los ingresantes y sus grupos familiares, condiciones socioeconómicas, situaciones laborales, contextos de procedencia, bagajes culturales, trayectorias educativas previas, condiciones institucionales, prácticas pedagógicas, etc.” (208), que deben conjugarse favorablemente “para que sea posible la llamada afiliación del ingresante al ámbito académico universitario” (209).

Para nosotras el curso de ingreso resulta ser un espacio de aprendizajes, de encuentro, intercambio, consultas, contención e inclusión. Se trata de un espacio que intenta construir procesos interactivos entre las/os distintos sujetos que intervienen en el acto educativo, desde sus propias realidades y experiencias: entre estudiantes y con otros/as -con otros/as estudiantes, con docentes y auxiliares estudiantes, con otras/os agentes institucionales, con las normas de la institución, con el contexto-.

Así, el curso de ingreso ofrece herramientas para el debate académico y para el conocimiento de la carrera elegida y de su práctica profesional, a partir de una propuesta de aprendizaje, donde la participación activa de las y los ingresantes es considerada fundamental; al mismo tiempo se constituye en un ordenador de la inserción, ofreciendo herramientas para el conocimiento institucional, por lo que el curso de ingreso es un momento de una política más amplia e integral de inserción a la vida universitaria.

El curso de ingreso se desarrolla con un enfoque didáctico orientado, fundamentalmente, a la introducción de conceptos que resultan necesarios para la comprensión de una gama de

---

59.- El equipo de trabajo está integrado también por auxiliares estudiantes, que son seleccionadas/os a partir de una convocatoria interna que realiza la facultad para tal fin, y que se renueva parcialmente todos los años (son cuatro estudiantes en total, cuya permanencia en el cargo dura dos años, lo que implica que anualmente se renueven la mitad).

60.- Coulon (en Causa, M. et al (2017) refiere a que el proceso de socialización universitaria se constituye a partir de un primer momento de extrañamiento, de desconocimiento de ese universo institucional novedoso hacia un tiempo de afiliación, donde se conocen esas reglas institucionales hasta el punto que pueden ser transgredidas.

problemas, temas y aspectos relevantes del campo profesional del Trabajo Social en el marco de las Ciencias Sociales. Para lo cual a través de diferentes técnicas de estudio y actividades de aprendizajes se realiza de manera introductoria el abordaje académico de la disciplina.

En el Curso de Ingreso se inicia el tratamiento de temas curriculares, que luego son abordados intencionalmente desde una de las materias del primer año de cursada (Trabajo Social I) lo cual permite trazar una continuidad, de discusiones temáticas y de bibliografía, y también en lo que refiere al equipo docente, para continuar, profundizar, complejizar discusiones del campo disciplinar y vínculos (entre estudiantes y entre estudiantes y docentes) ya iniciados en ese primer momento.

Una cuestión a resaltar durante el desarrollo del curso de ingreso, y que consideramos que debe estar presente en cada encuentro con las y los estudiantes ingresantes, es que a diario se conjuga el trabajo de contenidos con juegos y técnicas de dinámica grupal que permiten abordar cuestiones subjetivas que atraviesan ese espacio, propuestas de acercamiento y contención que movilizan, incentivan la participación, estimulan al debate, quitan miedos, generan confianza y seguridad<sup>61</sup>.

Las evaluaciones realizadas por las y los ingresantes al final del curso<sup>62</sup>, confirman que con el desarrollo de éste se logran cumplir con los objetivos institucionales propuestos para su realización, tanto con respecto a las ruptura con las ideas previas sobre el Trabajo Social, la “familiarización” con el mundo académico (adquisición de nuevos conocimientos, hábitos de lectura, manejo de nuevos conceptos y vocabulario, expresión de ideas propias, organización en el aula, etc.), y la posibilidad de sentirse parte de un nuevo grupo.

A continuación colocamos como muestra solo algunas de las opiniones de las y los ingresantes acerca de lo que les permitió la cursada del módulo específico del curso de ingreso 2020:

- “Me permitió adquirir muchos aprendizajes que me sirven para la carrera pero también para mi vida cotidiana. Me enseñó a analizar y profundizar cosas o situaciones que quizás antes no les daba mucha importancia, y principalmente me hizo ver la importancia que los TS tenemos en la sociedad y en la vida de otras personas, tanto como profesionales así también como personas. Me

61.– Entre los temores y las preocupaciones podemos mencionar: pasar del secundario a la universidad, arrepentirse de la elección de la carrera, no poder seguir el ritmo, a fracasar, no adaptarse, nervios por el nuevo grupo, querer volverse con su familia.

62.– Al final de la cursada del módulo específico, las y los ingresantes responden a un breve cuestionario con las siguientes consignas: 1- ¿Que me permitió la cursada del módulo específico? 2- Obstáculos y dificultades. 3- Aportes, sugerencias, críticas.

llevó a reafirmar mi elección. Por otro lado, me permitió conocer gente que me gusta tener cerca, y con la que voy a vivir muchas cosas dentro de la facultad y en la vida”

- “Me permitió tener una primera experiencia en la vida universitaria, conocer personas nuevas, tener más conocimiento, darme cuenta a decidirme por la carrera, tener nuevas responsabilidades. Básicamente esta nueva etapa me sentí acompañada, con libertad de expresarme y me ayudo a adaptarme como estudiante, académicamente y en el campus”
- “Este proceso de cursada me permitió conocer gente nueva, poder tener un grupo de compañeras que día a día formamos un vínculo lindo de acompañamiento, de amistad y de confianza. Este curso me ayudo a entender más sobre la carrera, donde me llevo nuevos conocimientos, nuevos conceptos y el acompañamiento de los profesores que siempre están ahí para enseñarnos más”

En general hay una valoración muy positiva del espacio del ingreso, y destacan continuar trabajando de esta manera:

- “Es una instancia re linda, donde la pasas re bien, las clases son re llevaderas y hay compañerismo”;
- “Pienso que el curso de ingreso es (y debe ser) una instancia de adaptación, que genere sentidos de pertenencia y sirva para conocer los distintos espacios, y sobre todo, a les compañeres de cursada. En este sentido, cumplió con mis expectativas y con su objetivo. Además de generar interés en todes acerca de las distintas problemáticas sociales, entendiendo nuestro compromiso social como estudiantes”

Como otra cuestión a resaltar, y que también es evaluada de manera muy positiva por las y los ingresantes, es el papel desempeñado por las/os estudiantes auxiliares docentes, que son estudiantes de años superiores. En este sentido, el trabajo no se agota en las clases, sino que también fuera del aula continuamente están acompañando a sus pares ingresantes, en múltiples espacios y tareas /temas. También las y los ingresantes rescatan este acompañamiento continuo y lo valoran, algunas opiniones al respecto son:

- “la ayuda de lxs auxiliares fue fundamental porque estuvieron siempre atentxs a nuestras preguntas/inquietudes”

- “me llevo lo mejor de los auxiliares por el acompañamiento y la buena onda”
- “Los y las auxiliares re buenos/as y a disposición de cada uno de nosotros, dentro y fuera de las clases”
- “Los temas trabajados en clase no me parecieron difíciles. Porque los auxiliares estaban muy pendientes y nos ayudaban en todo.”
- “Valorar el tiempo, ganas y dedicación que pone en cada clase cada ayudante. Es para felicitarlos!!”

La participación en este espacio académico de aquellas/os estudiantes que realizan el trabajo de auxiliares docentes, resultan ser muy importante porque promueven, motorizan, acompañan activamente la inserción de las y los nuevos estudiantes.

## **2.2 Estrategias de acompañamiento integral desarrolladas desde el equipo docente:**

El ingreso al contexto universitario genera mucha incertidumbre y moviliza diversos sentimientos que van mucho más allá de las dudas y preguntas acerca de la disciplina o carrera elegida para estudiar. Las diferentes situaciones que van surgiendo a lo largo del curso de ingreso van incentivando y en algunos casos demandando al equipo docente, implementar diferentes estrategias para acompañar, orientar e intervenir con respecto al ingreso a la universidad.

El “acompañar”, siguiendo a Gesualdi (2015), implica una multiplicidad de prácticas y acciones con un posicionamiento y compromiso político, en pos de reflexionar, informar, convocar, democratizar, dialogar, conocer, contener, confiar, respetar, intervenir, desafiar(nos), enseñar(nos) y aprender(nos) con otros/as, siendo estos/as estudiantes, jóvenes y adultos/as, que habitan en un complejo escenario social, económico y cultural, y que depositan en esta institución diversas expectativas, fundamentalmente: ingresar, permanecer y graduarse en una Universidad pública, no arancelada, cogobernada y de calidad.

Acompañamiento de ingresantes en forma más personalizada en situaciones particulares, que implican definir y sostener acciones diversas para atender demandas y situaciones de la organización y realidad cotidianas de los/las ingresantes, que trascienden lo compartido en el espacio áulico.

En este sentido, para mencionar solo algunas:

- Armado y sostenimiento de estrategias permanentes de contacto y comunicación intra módulo específico (entre los/las ingresantes, entre los/las



integrantes del equipo, entre el equipo y los/las ingresantes) e inter (desde el equipo del módulo hacia diferentes actores, autoridades y espacios de la FCH), para abordar dudas y problemas que van surgiendo con relación a inscripciones, uso del aula virtual, recursos, gestiones, etc.

- El “estar siempre en contacto y compartir lo que pasa” (a través de conversaciones cara a cara, por mail, llamados telefónicos y WhatsApp) para ir generando vínculos con y entre los/las ingresantes. Los/las ingresantes van estableciendo sus propios/as referentes dentro del equipo para generar contacto y compartir situaciones personales y sentimientos en el tránsito del curso.
- Organización de espacios de consulta y repaso para la evaluación del módulo extra horario de clases, coordinados por les auxiliares.
- Desarrollo de dinámicas grupales, relevamiento y evaluación permanentes, que recuperan la voz de los/las ingresantes durante y al finalizar el módulo, lo que permite generar un ida y vuelta necesario y enriquecedor para nuestro trabajo en este espacio.<sup>63</sup>

### 3.CONCLUSIONES

Como docentes involucradas desde hace varios años en el dictado del módulo de ingreso en la carrera de Trabajo Social, entendemos que el curso de ingreso no es solo una instancia introductoria, un momento de presentación o apertura a la “verdadera formación”; sino que lo concebimos como un espacio de trabajo particular y específico desde lo académico, lo pedagógico y en la interacción y construcción de vínculos socio-afectivos.

Con el desarrollo del Módulo Específico nos proponemos acompañar y promover procesos de ruptura ligados a los modos de analizar la realidad social, a la problematización del sentido común, a asumir nuevas prácticas de lectura y estudio, a incorporar un nuevo vocabulario, a aprender y participar en un contexto pedagógico diferente, y también a comprender el funcionamiento de la institución académica, a pensarse como futuros profesionales, en suma, a encarar su proceso de aprendizaje desde una perspectiva integral, autónoma y crítica.

---

63.– Por ejemplo, al inicio del curso se indaga a los/las ingresantes mediante un cuestionario acerca de “¿Qué espero/ esperamos del transitar por la universidad? ¿Qué traemos al espacio del curso de Ingreso? (saberes, experiencias, temores, ilusiones, esperanzas...) ¿Qué problemas o temas de la realidad nos preocupan?” durante el desarrollo del curso también se relevan expectativas sobre las prácticas pre profesionales que se realizan a lo largo de la carrera; al final del curso se relevan dificultades y aportes del curso de ingreso mediante encuestas (una general realizada desde la Coordinación del Ingreso, y una del módulo específico de Trabajo Social).

En este sentido, resulta necesario seguir repensando nuestras propias prácticas docentes, cuestionando estilos y prácticas de enseñanza, disputando lógicas: ni paternalismo/tutelaje de los/las estudiantes, ni una desresponsabilización, en una suerte de “que se vayan haciendo” o “los que se esfuerzan van a llegar”. Así pues, no se trata de sobrevivir en la Universidad, sino por el contrario, la formación universitaria desde el ingreso, debe ir en el sentido de promover y favorecer experiencias de co-construcción.

Los desafíos que se nos presentan van en la línea de consolidar el Programa de Ingreso, Permanencia y Graduación de la FCH, de seguir repensando las tensiones y problemáticas que aparecen en el ingreso, encontrando posibles y necesarios puntos de articulación, de diálogo, de generar una agenda de trabajo que convoque y movilice a las y los múltiples actores involucrados en la formación académica, para el diseño de nuevas estrategias o mejoramiento de las vigentes, en el marco de políticas para el fortalecimiento y democratización de la educación superior universitaria.

## BIBLIOGRAFÍA

Amago, L. (2005). Principales dificultades de los estudiantes de primer ingreso al grado Estudio preliminar sobre el Estado del Conocimiento en II Jornada sobre Docencia: Los docentes universitarios ante los nuevos escenarios para la formación de los estudiantes. Universidad Nacional de General Sarmiento. Los Polvorines. Provincia de Buenos Aires Recuperado de [https://www.ungs.edu.ar/cm/uploaded\\_files/publicaciones/300\\_pe04.pdf](https://www.ungs.edu.ar/cm/uploaded_files/publicaciones/300_pe04.pdf)

Acevedo, P. y Bermudez, S. (2004). Proceso de reforma e implementación del Curso Introductorio a la Carrera de Trabajo Social –UNC, en Encuentro Académico Nacional de la Asociación Argentina de formación académica en Trabajo Social: Formación académica y procesos de reforma curricular en las carreras de Trabajo Social. Lujan Provincia de Buenos Aires.

Causa, M., Amilibia, I., Elverdín, F. y Sala, Daniela (2017). El inicio de las trayectorias educativas en la educación superior universitaria., en Inclusión, trayectorias estudiantiles y políticas académicas universitarias (coordinación general de Mónica Gabriela Ros), Editorial de la Universidad Nacional de La Plata, La Plata Provincia de Buenos Aires. Recuperado de <https://perio.unlp.edu.ar/tesis/sites/perio.unlp.edu.ar.tesis/files/Inclusi%C3%B3n-Trayectorias%20Estudiantiles.pdf>

Fernández Soto, S., Tomellini, M. y Terenzio, C. (2008). La inserción a la Universidad: la problemática del ingreso como parte de una política académica integral. Trabajo, en “Primeras Jornadas: El ingreso a la universidad en estado de debate”. UNICEN, Tandil. Provincia de Buenos Aires



Fraser, N. (2008). La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación, en *Revista de Trabajo, Año 4 (N° 6) Agosto - Diciembre 2008* publicación oficial del Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social, CABA. Recuperado de [http://www.trabajo.gob.ar/downloads/cegiot/08ago-dic\\_fraser.pdf](http://www.trabajo.gob.ar/downloads/cegiot/08ago-dic_fraser.pdf)

Gesualdi, M. G. (2015). El ingreso universitario y las prácticas de acompañamiento: el caso del TVU y el CIS en la Universidad Nacional de Quilmes. *Sociales y Virtuales, 2(2)*. Recuperado de <http://socialesyvirtuales.web.unq.edu.ar/el-ingreso-universitario-y-las-practicas-de-acompanamiento-el-caso-del-tvu-y-el-cis-en-la-universidad-nacional-de-quilmes/>

Terenzio, C, Fernández Soto, S. y Tomellini, M. (2016). Ingresar a la universidad: Más allá que un curso de ingreso. Estrategias y tensiones en el proceso de formación profesional. Ponencia presentada en Encuentro Académico FAUATS Regional Pampeana. Mar del Plata. Provincia de Buenos Aires.

Terenzio, C., Tomellini, M., Espinosa, D., Bailes, F., Cruz Tolosa, D. y Dominguez, T. (2019). El ingreso a la Universidad en tiempos actuales. De la inscripción al reconocimiento: Desafíos para la construcción de trayectorias colectivas, en Encuentro Nacional de FAUATS, Mar de Ajo. Provincia de Buenos Aires.

Terenzio, C., Tomellini, M., Espinosa, D., Dominguez, T., Amerio, J. y Quiroga Chavez, C (2020). Propuesta de Curso de ingreso-Modulo específico Trabajo Social. FCH-UNICEN. Tandil. Provincia de Buenos Aires.

Terenzio, C., Tomellini, M., Espinosa, D., Dominguez, T., Amerio, J. y Quiroga Chavez, C (2020). Informe institucional sobre el Curso de ingreso-Modulo específico Trabajo Social. FCH-UNICEN. Tandil. Provincia de Buenos Aires

# El Programa Tutoría de Pares en la UNLPam: desafíos en tiempos de pandemia

Hormaeche, Lisandro<sup>1</sup>  
Tomaselli, Sofia Rasilla<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universidad Nacional de La Pampa, Argentina, [lisandrohormaeche@gmail.com](mailto:lisandrohormaeche@gmail.com)

<sup>2</sup> Universidad Nacional de La Pampa, Argentina, [sofitomaselli4@gmail.com](mailto:sofitomaselli4@gmail.com)

## RESUMEN

El trabajo que se presenta refiere a un estudio inicial del Programa de Tutoría de Pares en la Universidad Nacional de La Pampa. Particularmente se aborda el contexto especial del Aislamiento Preventivo Social y Obligatorio que atraviesa la Argentina y su impacto en el inicio de los y las estudiantes del año académico. A partir del trabajo desarrollado por el Programa, se lograron identificar algunas situaciones problemáticas y desarrollar estrategias que intentan articular los recursos existentes en la Universidad en tanto propuestas de trabajo concretas. Metodológicamente se utilizaron encuestas a estudiantes y se analizaron las normativas anteriores y vigentes que dan marco legal al Programa.

Como marco general, se justifica el análisis de este Programa en tanto políticas educativas para el nivel superior referidas al ingreso. En este sentido, el análisis inicial realizado, permite advertir que el acompañamiento de las trayectorias estudiantiles en el ingreso, se vinculan a aspectos económicos, en tanto ayudas que están a disposición, pero también a aspectos como el capital cultural y las representaciones que a nivel universitario se tiene de los/las estudiantes que ingresan, qué se espera de ellos/as y cómo integrarse a la vida universitaria. En este sentido, y más allá de la situación específica de pandemia, las acciones del programa en la actualidad, intentan modificar la mirada compensatoria del mismo para posicionarlo, no sólo, como un espacio de apropiación de aquellas ausencias de las que los sujetos no son portadores, sino como parte de una nueva mirada acerca de las políticas educativas del nivel.

**PALABRAS CLAVE:** programa tutorías de pares, ingreso, políticas educativas.



## 1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo se encuentra enmarcado en el proyecto de investigación "Políticas educativas, discursos y prácticas institucionales para la inclusión educativa en la provincia de La Pampa (Rs.N°042-CD-2018), radicado en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa. En una primera instancia, se intenta abordar el Programa institucional Tutorías de Pares para Ingresantes en la UNLPam, y cuál es su relación respecto al ingreso y permanencia de los y las estudiantes considerando los procesos de democratización de la educación superior y el derecho de los y las jóvenes a concretar sus estudios superiores.

Inicialmente recuperamos los orígenes del programa en nuestro país y, específicamente, en la Universidad Nacional de La Pampa. En este caso, además daremos cuenta de las perspectivas que el programa toma en el marco del Aislamiento Preventivo y Social Obligatorio decretado en la Argentina y que impactó en el desarrollo del año académico.

Una particularidad en el sistema universitario de Argentina es la institucionalización generalizada de la tutoría como política pública para todos los/as estudiantes, a partir de la implicancia de organismos representativos de las universidades públicas de gestión estatal, como lo es el Consejo Interuniversitario Nacional-CIN. Este efecto parece generar, en un movimiento de abajo hacia arriba, la tracción de las universidades hacia un reconocimiento y valoración del rol, que se ha construido e instalado a lo largo del tiempo (Capelari, 2014).

El proceso del Programa en Argentina, según la autora Capelari, su génesis fue a comienzos del 2001 con los Organismos Nacionales de Educación Superior, como la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU). Las situaciones problemáticas a las que apuntan son: Ingreso, deserción, cronicidad, escasa graduación.

En cuanto a la implementación:

-El marco de Programas de Calidad para la mejora de la enseñanza, por convocatorias progresivas, programas trienales.

-Modalidad de financiamiento: fondos extraordinarios para mejoras en la enseñanza de las carreras acreditadas.

-Puesta en práctica: sin direccionamientos específicos desde el ámbito nacional. Las instituciones definen las modalidades y puesta en práctica.

Los propósitos iniciales del programa apuntan a las mejoras en el ingreso y la permanencia, sin embargo, se registró continuidad de las problemáticas. No se identifican impactos masivos. Pero si, impactos institucionales, ya que, se fue progresando hacia una institucionalización del rol del tutor/a en las universidades públicas y en carreras reguladas por el Estado. En tanto a la situación actual y proyección a futuro, se prevé la continuidad para programas

en marcha, sujeto a evaluaciones. Las universidades promueven la institucionalización de la tutoría como política pública.

Por otro lado, en La Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam) ha ido variando el desarrollo del programa a lo largo de su puesta en marcha. La primera resolución que hace referencia al mismo es la N° 344 del Consejo Superior de la UNLPam del año 2012. En la misma, se aprueba la creación del Programa en el ámbito de la Secretaría Académica de la UNLPam, y se establecen objetivos y lineamientos para su implementación futura. Allí se especifican los procedimientos para la implementación, el proceso de selección de los/as estudiantes, el rol y perfil de los/as tutores de pares y de los coordinadores de tutorías académicas.

A fines del 2019, se aprobó la modificación a esa reglamentación, según Resolución N° 451/19 del Consejo Superior de la UNLPam. Esta nueva resolución intenta dotar de nuevos sentidos y propósitos al programa, como así también en las tareas, roles y funciones que desempeñan los/las tutores. Los objetivos apuntan principalmente al acompañamiento de las trayectorias de los ingresantes. Los/las Tutores de Pares son estudiantes avanzados/as que realizarán un trabajo en conjunto con las/os docentes de 1° año. Su tarea primordial es acompañar las trayectorias de las/os ingresantes, brindar apoyo sistemático para superar factores que obstaculicen la permanencia, construir en conjunto metodologías de estudio con el fin de facilitar el abordaje de nuevos contenidos disciplinares, contribuir al desarrollo de acciones y actitudes para el aprendizaje en general y la autonomía del estudiantado, socializar información, entablar vínculos, entre otros. Los estudiantes tutores son designados por Resolución del Rector durante el período del dictado de la asignatura. En la norma mencionada, los roles y funciones de los/las tutoras son:

\*Reconocer situaciones de las/os ingresantes que influyen directa o indirectamente en su desempeño académico, para su derivación a los Servicios de Bienestar Universitario (Becas, Comedor, SAPSI<sup>64</sup>) o de Demanda Universitaria (reorientación vocacional).

\* Estimular la inserción del ingresante en la comunidad universitaria a través de las siguientes acciones:

-Asesorar en trámites administrativos (uso de biblioteca, uso del sistema de gestión de estudiantes, comedor universitario, programas de ayuda económica y otros).

-Orientar en lo referido a la carrera (plan de estudio, actividades curriculares).

-Mediar y articular la comunicación entre los ingresantes y las cátedras. Derivar dudas, consultas referido a lo académico-pedagógico.

-Orientar al ingresante, con la supervisión del docente, para el desarrollo de una metodo-

64.- Departamento de Apoyo Psicopedagógico Integral dependiente de la Secretaría de Bienestar Universitario de la UNLPam.

logía de estudio y de trabajo que sea apropiada a las exigencias del primer año de la carrera, a través de acciones tales como:

- Apoyo en temas de mayor dificultad en las diversas asignaturas, armando grupos de pares para el estudio.
- Guiar sobre la adquisición de estrategias de estudio (programación de las actividades de estudio, procedimientos generales para facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información, orden jerárquico de los temas, identificación de la información relevante de un texto, entre otros), que permitan al ingresante aprovechar de manera óptima los conocimientos adquiridos durante los procesos de enseñanza y de aprendizaje.
- Sugerir actividades extracurriculares que favorezcan la integración, el proceso de aprendizaje, y/o el desempeño académico, en general, del ingresante.

Estas funciones han sido revisadas ya que los contextos y realidades del estudiantado han demandado una nueva mirada acerca del acompañamiento de los ingresantes, sus fortalezas y debilidades, temores y necesidades de cara al oficio de estudiante en el nivel superior. Afrontar las desigualdades frente al acceso a la universidad, conlleva a advertir que habría dos formas (al menos) de entender la injusticia: la económica (la explotación, marginalización y privación material); y la cultural y simbólica (arraigada en estándares sociales de representación, interpretación y comunicación, dominación cultural, no reconocimiento e irrespeto). (Fraser, 2001; Andrade Olivera, 2012).

## **2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA / DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN**

A partir del presente año, se han podido recabar datos, respecto a las acciones desarrolladas por los/las tutores dentro del programa, como así también por la coordinación del mismo.

Actualmente en toda la Universidad participan 49 asignaturas en el programa de 188, y cuenta con 90 tutores en total. La cantidad de tutores por asignatura, es seleccionada por la cantidad de estudiantes que la misma registre. Las convocatorias son por selección de antecedentes, y el comité de selección está representado por docentes, estudiantes, coordinadores del programa, secretarios académicos. El programa cuenta con un coordinador general de toda la universidad, y con algunos coordinadores por unidades académicas, a elección de cada facultad.

El trabajo realizado hasta el momento permite visibilizar las relaciones entre lo que marca la nueva reglamentación del programa y las acciones realizadas hasta el momento por los

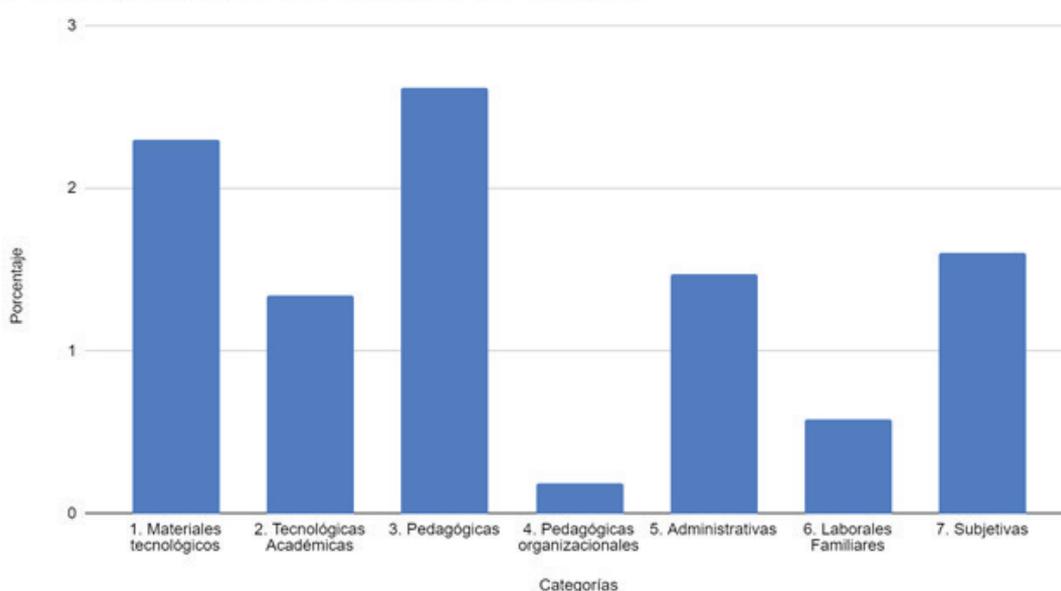
diferentes actores institucionales. En este sentido, del total de ingresantes inscriptos que iniciaron el cuatrimestre, el Programa pudo identificar y acompañar un total de 158 estudiantes. A continuación, se expone en un cuadro los datos<sup>65</sup> recogidos que permiten identificar las situaciones problemáticas, la descripción, estudiantes por sede de la UNLPam y relación con los datos totales de ingresantes:

Categorías Situaciones problemáticas	Descripción	Estudiantes en Santa Rosa	Estudiantes en Gral. Pico	Total sobre 1564 inscriptos	Porcentaje sobre el total
1. Materiales tecnológicas	Acceso a una computadora Acceso de conexión a internet Uso del celular, con acceso limitado (escasos datos) Uso del celular pero sin aplicación compatible para el ingreso al campus virtual Acceso condicionado por dificultades de visión desde el celular	11	25	36	%2,3
2. Tecnológicas Académicas	Manejo del campus virtual Problemas para matricularse Manejo del aula virtual (descarga/carga de materiales) Comunicación por correo electrónico	12	9	21	%1,34
3. Pedagógicas	Compresión de textos/materiales/consignas Resolución de T.P- Formas de entrega de actividades al interior del campus. Cumplimiento de tiempos Organización de tiempos/saturación de actividades/medios de comunicación disímiles. Concentración para el estudio Utilización de la expresión oral	27	14	41	%2,62
4. Pedagógicas organizacionales	Cátedras que solicitan trabajos grupales Armado de grupos de trabajo entre compañeros/as.	3	-	3	%0,19
5. Administrativas	Condición de libre debido a problemas de inscripción y/o matriculación Cursado condicional por adeudar materias y finalización de secundario.	12	11	23	%1,47

65.- Estos datos son relevados a partir del trabajo de seguimiento realizado por tutores de pares a los ingresantes de las diferentes carreras. Se recopilaban a través de diversos medios virtuales de trabajo como: WhatsApp, correos electrónicos, plataforma virtual, otras redes sociales como Facebook. Luego se volcaron a una planilla común compartida entre todos los tutores y la coordinadora del programa. De ese relevamiento se construyeron categorías de análisis, para dar respuesta a las situaciones problemáticas.

6. Laborales Familiares	Trabaja muchas horas diarias Viven en áreas rurales-No tienen internet ni datos celulares Familia a cargo	7	2	9	%0,58
7.Subjetivas	Desmotivados por la situación- no quieren continuar “sienten que el año está perdido” No han respondido mensajes ni consultas de tutores	23	2	25	%1,6

Porcentaje (sobre 1564 inscriptos) frente a Categorías



Las estrategias de acompañamiento que se propusieron desde el Programa a las situaciones problemáticas que se fueron identificando incluyeron diversos aspectos: digitales, de articulación académica; didáctico-pedagógicas; recursos materiales. Estas formas de dar respuesta intentan afirmar la idea de que es necesario considerar que una política educativa democrática debe garantizar la fluidez social del sistema en todas sus instancias, para que el sistema sea inclusivo y no expulsor, garantizando una educación de calidad y constituya una inversión social positiva, otorgando aliento y reconocimiento social hacia cada adquisición de nuevos conocimientos y capacidades (Puiggros, 2019). Vale aclarar que, en la construcción de las estrategias, se reconoce el esfuerzo por recuperar recursos disponibles en la UNLPam para potenciar la articulación en el marco del contexto de ASPO.

En relación a las estrategias digitales, resulta importante la búsqueda de medios de comu-

nicación alternativos al campus virtual. Al respecto, los/las tutores descargan el material de la plataforma y los hacen circular por whatsapp entre los estudiantes que no pueden ingresar a las aulas virtuales. Las/los tutores ofician de mediadores ya que luego se encargan de formalizar el envío de las actividades resueltas a la plataforma. Esto implica organizar diferentes canales no formales de comunicación y circulación de la información, por ejemplo, grupos de facebook, instagram, aparte de la plataforma virtual. Estos canales habilitan la circulación de materiales elaborados por los docentes: algunos docentes graban videos explicativos para que los/las tutores los envíen por whatsapp aquellos/as estudiantes que no cuentan con computadoras, ni internet, o viven en zonas rurales y su único medio tecnológico es el celular (hay estudiantes que no tienen celular, son pocos, pero hay casos). En ocasiones, es necesario realizar una adecuación de materiales educativos (formatos de textos, procesadores de Word y otros, para que sean compatibles con diversos equipos). En esta línea del trabajo digital, es importante el diseño e instrumentación de encuestas que realizan los/las tutores desde las cátedras para detectar situaciones puntuales.

Con respecto a la articulación académica, el trabajo se focaliza en compartir información con el departamento de estudiantes de cada Unidad Académica por los casos de no inscripción adecuada o imposibilidad de ingreso al campus virtual. También articular y derivar a otras áreas en situaciones de desmotivación que generan preocupación y podrían derivar en una decisión de abandono de los estudios. También es importante la comunicación de situaciones de problemas económicos a la Secretaria de Bienestar Universitario y en particular al Departamento de Becas. Refiere a estudiantes que tienen mucha carga horaria laboral, y/o familiares a cargo. Finalmente, también poder identificar la mayor cantidad de estudiantes que presentan alguna dificultad que impide la continuidad de las clases no presenciales. Todos estos aspectos se trabajan de manera articulada entre tutores, centro de estudiantes, cátedras de primer año, asesores pedagógicos de las unidades académicas, entre otros.

Las estrategias didácticas-pedagógicas, parten de las diferentes inquietudes, problemáticas y dificultades que las/os tutores de pares han podido relevar, se deja en consideración una serie de aspectos a considerar en el diseño de las clases no presenciales. Por ejemplo, comprender que los aprendizajes requieren de aproximaciones graduales a los objetos de estudio y que no todo "se juega" en un cuatrimestre. Es posible pensar en estrategias de articulación con otras cátedras en los próximos cuatrimestres o bien pensar en estrategias complementarias al cursado para implementar en otros cuatrimestres (seminarios, cursos de profundización, cursos extracurriculares, entre otros.). También el flexibilizar tiempos de entregas obligatorias. Sobre todo, para los que no tienen internet o no poseen los medios materiales adecuados. También, entre otras propuestas, está la de posibilitar otras vías de comunicación o entrega de actividades, como utilización del celular, para aquellos casos que lo requieran.



Para las cátedras masivas, que cuentan con gran número de estudiantes, se pueden armar grupos más pequeños y focalizados con tutores como coordinadores o guías de esos grupos. Siempre como orientadores, pero no como docentes. Reflexionar acerca de que la virtualidad no es igual que la clase presencial, por ende, se requerirá revisar los materiales de lectura, la cantidad de textos académicos, revisar los espacios y tiempos de trabajo. Para ello tener en cuenta, no sólo la estructura disciplinar de la asignatura, sino además pensar quienes son nuestros estudiantes, a quién dirigimos nuestras estrategias de enseñanza, y en qué contexto estamos enmarcando los posibles aprendizajes.

En relación a los recursos materiales, tanto para las situaciones familiares, laborales como materiales tecnológicos, existen algunos aspectos que se han resuelto en el marco de la situación actual como son, la creación del Fondo solidario universitario, la solicitud de donación de computadoras, las becas que ofrece la universidad y la solicitud por parte de las autoridades de la UNLPam de la liberación por medio de las compañías telefónicas de datos para poder ingresar gratuitamente a las plataformas virtuales de la Universidad.

### **3.CONCLUSIONES**

A partir del trabajo recopilado hasta el momento, es posible realizar algunas reflexiones iniciales y plantear algunos interrogantes y desafíos para profundizar en nuestra investigación. El acompañamiento de las trayectorias de los ingresantes se da a través de dos líneas de acción. Por un lado, mediante la vía económica, a través de la creación de un sistema de apoyos materiales (como las becas) que aseguren la concurrencia del estudiante a la institución y la compra de determinados recursos económicos y, por otro lado, mediante la acción compensatoria, que de manera implícita permite visibilizar la no correspondencia de determinado capital cultural dominante representativo de la universidad por parte de los sujetos, creando espacios, como las tutorías de pares, para que los/las estudiantes se apropien de aquello que no son portadores, pero sin cuestionar la estructura y la lógica de funcionamiento propias de la universidad, tanto de las prácticas organizativas como de las académicas.

Desde este lugar, como investigación incipiente se rescatan, los cambios en cuanto a la formulación de una normativa, y luego el proceso de implementación. De desde esta postura, se interpreta que este no es un proceso lineal ni causal, y que las trayectorias de las políticas son cíclicas, y dependen fundamentalmente de los actores. Sin embargo, a partir de los datos recabados, puede verse como los propósitos y sentidos originalmente planteados en la normativa, comienzan a denotar en las acciones desarrolladas por el programa, produciendo así de a poco, unos primeros cambios en cuanto al acompañamiento del ingreso y la permanencia de los/ las estudiantes, con la finalidad de garantizar el derecho a la educación superior.

## BIBLIOGRAFÍA

-Andrade Olivera, D. (2012). "Educación y Justicia Social: entre el universalismo y los particularismos" en Gluz, n. y Arzate Salgado, J. (coords.) *Debates para una reconstrucción de lo público en educación. Del universalismo liberal a "los particularismos" neoliberales*. Los Polvorines / México: UNGS / UAEM, pp.19-32.

-Capelari, M. (2014). Las Políticas de Tutoría en la Educación Superior: Génesis, Trayectorias e Impactos en Argentina y México. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 5(5), 41-54.

-Fraser, N. (2001). "Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista" en -Souza, J. (org.) *Democracia hoje: novos desafios para a teoria democrática contemporânea*, Brasília: Editorial de Brasília.

-Puigros, A. (2019). *Luchas por una democracia educativa: 1995-2018*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Galerna.



# Espacio Estudiantes: un abordaje integral en el acompañamiento del proceso de aprendizaje de los estudiantes de la FCE

**Rocca, María Agustina<sup>1</sup>**

**Gravellone, Mariana<sup>2</sup>**

**Polo, Victoria<sup>3</sup>**

1 Facultad de Ciencias Económicas de la UNLP, Argentina, [agustina.rocca@econo.unlp.edu.ar](mailto:agustina.rocca@econo.unlp.edu.ar)

2 Facultad de Ciencias Económicas de la UNLP, Argentina, [mariana.gravellone@econo.unlp.edu.ar](mailto:mariana.gravellone@econo.unlp.edu.ar)

3 Facultad de Ciencias Económicas de la UNLP, Argentina, [victoria.polo@econo.unlp.edu.ar](mailto:victoria.polo@econo.unlp.edu.ar)

## RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo, evidenciar y describir las actividades que se llevan a cabo dentro del “Espacio Estudiantes” de la Unidad Pedagógica, en adelante UP, de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de La Plata (FCE- U.N.L.P). Al tiempo que puntualizar las problemáticas e inquietudes que se presentan a diario y las herramientas y estrategias que se ofrecen en virtud de mejorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, a lo largo de su trayectoria académica.

Centraremos nuestra atención a lo largo del desarrollo del trabajo, en el Espacio de Estudiantes y sus diferentes modalidades de acción, donde se planifican y desarrollan acciones para atender las necesidades académicas de los estudiantes, haciendo hincapié tanto en el ingreso, acompañando la permanencia y favoreciendo el egreso.

La UP, es un espacio dependiente de la Secretaría de Asuntos Académicos cuyo fin es orientar a los estudiantes en sus dificultades con el estudio y brindar un asesoramiento pedagógico permanente a los docentes. “Espacio Docentes” y “Espacio Estudiantes” constituyen entonces los dos ejes principales de trabajo e intervención. Este espacio se constituyó en el año 2009 y continúa elaborando y desarrollando diversas actividades para dar respuestas ajustadas a las características y necesidades propias de los distintos actores institucionales; siendo el propósito último, favorecer el desarrollo de las trayectorias de los estudiantes en la Facultad.

Una de las modalidades de acción del Espacio Estudiantes, la “Atención Personalizada

(AP)”, consiste en encuentros presenciales previamente programados con los alumnos que lo demanden, para acompañarlos y orientarlos en la resolución de las dificultades vinculadas al estudio y al aprendizaje, posibilitando también la gestión y vehiculización de los contactos y /o consultas pertinentes con las cátedras vinculadas a dichas dificultades que presenten. Si bien dicha propuesta conforma acciones de orientación educativa pertinentes y valiosas para atender ciertas necesidades individuales de los sujetos, observamos que poseen un carácter limitante, al operar por fuera de las particularidades del contexto áulico específico en las que se le pide al estudiante que aprenda.

Es en este sentido donde se comenzaron a analizar nuevos espacios donde se puedan articular las acciones, tanto para estudiantes como para docentes, desde una perspectiva integral de la orientación educativa. Espacio docente y espacio estudiante (dos ejes fundamentales de la UP) convergen asimismo a partir de intervenciones que apuntan a que el estudiante logre auto-gestionar el propio proceso de aprendizaje, asumiendo un papel activo y protagónico. Esto se lleva a cabo mediante intervenciones en aulas y en espacios de atención personalizada, que describiremos a lo largo del trabajo.

**PALABRAS CLAVE:** Espacio Estudiantes, Proceso de Aprendizaje, Atención Personalizada, Trayectoria académica.

## 1.INTRODUCCIÓN

### Un abordaje integral de orientación

La orientación educativa integral constituye una herramienta estratégica para apoyar las trayectorias de los estudiantes. En otras palabras, el trabajo sobre la vida concreta en las aulas y la enseñanza de los docentes universitarios apoyados desde una acción amplia institucional (Tinto, 2012) constituyen puntos clave para contribuir a sostener las trayectorias estudiantiles de modo integral.

Una orientación educativa que, al decir de Salmerón Pérez (2001) se integre transversalmente a las prácticas pedagógicas, evitando convertirse en un elemento externo, ajeno, irrelevante al quehacer cotidiano de las aulas. En síntesis, se trata de una mirada que “implica un viraje de una orientación centrada en acciones de carácter puntual, remedial, descontextualizado y centrada en el individuo hacia un enfoque más comprensivo, procesual y transversal.” (Molina Contreras, 2003).

De allí que se hace necesario pensar en dispositivos para la construcción de una modali-



dad de intervención adecuada a esta perspectiva, a partir del acompañamiento a las cátedras, cursos y profesores en la vida cotidiana de las aulas y en espacios de encuentro para el desarrollo de una formación docente continua altamente enlazada con las prácticas educativas que llevan adelante los profesores.

Una perspectiva que busca superar “prácticas de implementación técnico-instrumentales, de modo tal que la opción política de una educación para todos y de calidad sea parte en el nivel micro de las situaciones educativas y así pueda hacerse cada aula un espacio real de inclusión, de participación y pueda ser concreto y real que todos tienen acceso a sus trayectos formativos” (Pedragosa, A. 2013).

### **El aprendizaje autorregulado**

Consideramos que el aprendizaje representa un proceso inherente a la vida humana “mediante el cual los seres humanos se apropian de la realidad, la integran al acervo personal y desarrollan la capacidad de elaborar una explicación del mundo en torno de ellos” (Negrete, 2007, p. 3).

El aprendizaje permite al ser humano adquirir los conocimientos, habilidades y destrezas necesarios para poder adaptarse a la realidad de su vida y también transformarla. Es por eso, que el proceso de aprendizaje emerge como un mediatizador de la relación del ser humano con su medio.

No existe una única forma de aprender. Hay distintos tipos de aprendizaje que representan diferentes maneras de proceder con la información que se aprende. Un eficiente proceso de aprendizaje autorregulado está soportado en las habilidades pertenecientes tanto a la dimensión cognitiva como afectivo-motivacional. La concepción del aprendizaje como un proceso autorregulado implica que el mismo estudiante se convierte en el protagonista, constructor, director y administrador de su proceso de aprendizaje.

Ahora bien, el ingreso a la universidad conlleva una serie de desafíos para los estudiantes que, al iniciar sus trayectorias académicas, no solo enfrentan a saberes que en la mayoría de los casos les resultan nuevos, sino que, además, se enfrentan con la necesidad de apropiarse de esas prácticas de trabajo intelectual propias del ámbito universitario (Barranquero, F; Gravellone, M; Rocca, A) (2019).

En este escenario, es frecuente que los estudiantes empleen con éxito relativo las estrategias de trabajo intelectual que empleaban en instancias de formación previas.

Al pasar el tiempo de adaptarse al nuevo medio, con una cultura y hábitos universitarios propios de la casa de estudio, tiempos de cursada y con resultados en sus evaluaciones no esperados, se torna necesario revisar, mejorar y hasta modificar o darles un giro a esas es-

trategias que, si bien sirvieron en otras instancias, hoy en la universidad no son suficientes.

Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente, haremos hincapié en el espacio estudiantes y en todas aquellas acciones tendientes a que los mismos logren autorregular sus aprendizajes, sean actores activos del proceso y adquieran las competencias y habilidades requeridas en esta nueva etapa de estudio universitario. “De esta forma, se pretende contribuir a la construcción del oficio de ser estudiante universitario” (Perrenoud, 2006).

## **2.DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA / DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN**

### **El Espacio Estudiantes y sus diferentes modalidades de acción**

Consideramos importante que los estudiantes universitarios cuenten con un espacio que los acompañe en su trayectoria académica, siendo el primer año de cursada donde se observan las mayores inquietudes, temores y ansiedades que despierta el nuevo mundo académico.

#### **a) La atención personalizada**

La atención personalizada se constituye como un espacio de encuentro con los estudiantes que plantean sus dudas, inquietudes, consultas, despliegan sus ansiedades y temores que significan para cada uno el inicio de una trayectoria académica.

Profundizando en el espacio de AP, reiteramos que se trata de encuentros presenciales previamente programados con los alumnos que lo demanden, para trabajar sobre aquellos aspectos que se le presentan como problemáticos a la hora de encarar sus estudios, posibilitando a su vez la gestión y vehiculización de los contactos y /o consultas pertinentes con las cátedras vinculadas a dichas dificultades que presenten. Cabe agregar que aquellas dificultades académicas también se asocian con el advenimiento de una transición (Ezcurra, 2007).

El objetivo primordial del espacio, es acompañar a los estudiantes en el proceso de adaptación y construcción del oficio de ser estudiante universitario. Desde una mirada integral, teniendo en cuenta las distintas profesiones que conforman el equipo de trabajo (psicólogas/psicopedagoga), investigar estas cuestiones ayuda para comprender los aspectos que intervienen en el proceso de aprendizaje en la Educación Superior y poder dar respuestas más ajustadas a las necesidades que hoy en día tienen los estudiantes al ingresar a los estudios superiores.

De lo encuentros con los estudiantes que concurren a la AP, podemos mencionar como demandas que se repiten frecuentemente:

- La preocupación por intentar recordar de memoria toda la información que van incorporando
- La dificultad para comprender textos académicos.
- La problemática de organizar y re-organizar sus tiempos a fin de llevar al día amplios volúmenes de bibliografía para leer.
- Dificultad para la organización del material de estudio.
- En relación a la escritura, los inconvenientes en plasmar y expresar sus ideas y pensamientos sea para la resolución de trabajos prácticos, para resolver parciales o finales.
- Por último y en cuanto a las consignas, la problemática de leer y comprender realmente lo que piden

Al momento en que iniciamos los encuentros iniciales con los estudiantes, mantenemos una entrevista en profundidad donde completamos una ficha con su información personal y situación académica al momento de la consulta; escuchamos lo que el estudiante manifiesta como necesidad y el modo en que conoció el espacio. A partir de allí, tomando el motivo de consulta del estudiante, y en función al abordaje profesional que se considere pertinente, se acuerda un plan de acción, pautando encuentros en los que trabajar al respecto. Los encuentros pueden ser individuales o grupales, brindando en este último la posibilidad de trabajar con otros compañeros de estudio o también, reuniendo alumnos que comparten una misma inquietud. Siempre tomando como bases sus propios materiales, alguna materia que quieran rendir próximamente, y sobre eso, se propone revisar, e ir reformulando o creando nuevas estrategias para el estudio.

Con cada uno de los estudiantes se trata de mantener un contacto permanente para que se sientan acompañados en el recorrido académico y para poder observar el proceso de estudio a medida que avanzan en la carrera. En este sentido, en una entrevista con una alumna que asistió a varios encuentros en la UP nos comentaba “más allá de la ayuda que brindan acerca de las técnicas de estudio y demás, algo que resalto que a mí me ayudó mucho es el seguimiento que hacen. Uno llega a casa y trata de aplicar todos los consejos, pero a veces surge la pregunta, “¿estoy haciendo bien las cosas?”. Entonces, cuando uno en el encuentro cuenta lo que fue haciendo, todo el proceso y ustedes dicen “venís bien” o “buenísimo ahora seguí con esto” es como que te da una mayor seguridad y te motiva.” Es importante resaltar en este punto que, una vez que finaliza nuestro plan de trabajo con el o los estudiantes en cuestión, transcurrido un tiempo, nos contactamos vía mail para hacer un seguimiento y ofrecer la posibilidad de fortalecer algunas cuestiones, si se cree conjuntamente necesario.

- b) UP va a las aulas, un espacio compartido.

Luego de varias experiencias compartidas con ambos actores del proceso de enseñanza-aprendizaje, se consideró la posibilidad de buscar un único lugar que abordara la situación de manera conjunta e integral; y establecer un nexo entre lo que los estudiantes necesitan y lo que los docentes observan de sus clases. Por ello, se identificó el AULA, como único espacio de acción. Considerando de esta manera que es el espacio cotidiano de las aulas, como refiere Jackson (1992), donde se ofrece la posibilidad de visibilizar la importancia de revisar y desarrollar estrategias para el trabajo intelectual con el conocimiento disciplinar, adecuadas a las demandas del ámbito universitario. De este modo, se logra trabajar a partir de una misma acción y estrategia, con ambos actores implicados (docente y alumno) y a su vez, a una cantidad masiva de estudiantes que comparten una necesidad.

Esto propició una nueva modalidad de acción complementaria a la AP: "La Up va a las aulas". Allí, espacio docentes y espacio estudiantes convergen a partir de intervenciones que apuntan a que el estudiante logre auto-gestionar el propio proceso de aprendizaje, asumiendo un papel activo y protagónico, en pos de generar un método de estudio y tomando como punto de partida el que cada uno posee; lo cual es necesario para afrontar la vida Universitaria.

Los docentes interesados en abordar cuestiones útiles para la clase, se acercan a la UP y plantean un diagnóstico del grupo a partir de lo cual se diseñan conjuntamente ejes de intervención para trabajar en el aula, con todos los estudiantes en cuestión. Así, posterior a la intervención en el aula, y a fin de evaluarlo conjuntamente, se realizan, por un lado, entrevistas con los docentes con el objetivo de analizar los ejes de trabajo, revisar y reflexionar acerca de las expectativas iniciales y los resultados obtenidos a partir de la intervención en el aula. Por otro lado, con los estudiantes, se administra una encuesta al finalizar el primer parcial, con la finalidad de conocer más sobre su experiencia en esta primera instancia de la cursada. Lo relevado confirma la importancia de acompañar a los estudiantes en la transición hacia la apropiación progresiva de la cultura académica universitaria. ¿De qué manera? Ayudándolos a tener una percepción más ajustada de lo que se espera que hagan en el marco de la materia y su desempeño real; identificando los factores que inciden en su aprendizaje, vinculados al manejo y organización del tiempo, pero no únicamente a ellos; promoviendo instancias de clase en las que puedan poner en juego su escritura a los fines de contribuir a su mejora progresiva no solo en términos de redacción sino también como herramienta epistémica para operar con los conocimientos.

Desde luego que los ejes de intervención varían de acuerdo a lo que cada docente y grupo necesite, pero lo importante es que esta intervención en el aula se constituye como un disparador para sensibilizar muchas veces en los estudiantes temas que comparten y que no se animan a preguntar o, también, a generar la inquietud y motivación de acercarse al espacio de AP para continuar trabajando sobre lo que cada uno necesite. De este modo, vuelve a hacerse

visible el aspecto integral de nuestras estrategias de orientación educativa.

Las actividades realizadas conjuntamente con el equipo docente son percibidas positivamente por los estudiantes, dando cuenta de la importancia y la necesidad del trabajo en conjunto con los docentes para acompañar la trayectoria académica de los estudiantes. Es a través de formas de enseñanza y actividades concretas que les muestren, a la vez que les requieran el uso de estrategias de estudio alternativas a las que vienen usando, que se hace posible la promoción de aprendizajes más profundos.

### c) Las redes Sociales, una nueva modalidad de encuentros

Por último, y como otra línea de acción pensada como acercamiento y acompañamiento a los estudiantes, es el uso del “Instagram pedagógico”. Constituye una alternativa complementaria al trabajo que se lleva a cabo desde AP, donde compartimos información de utilidad para los estudiantes: estrategias y tips para la organización de los tiempos y material de estudio, herramientas para sistematizar la información, habilidades para la lectura y comprensión; técnicas de estudio y memorización, competencias y destrezas para rendir exámenes, trabajo en equipo, etc. La publicación de la información siempre va acompañando a los alumnos en sus tiempos y momentos durante el ciclo académico. Es decir, está contextualizado y atiende a la trayectoria de los estudiantes.

Esta nueva modalidad de comunicación virtual con los estudiantes, propone acercarnos a todos los estudiantes que no pueden asistir al espacio presencial de la UP, y contribuir a reforzar el aprendizaje para aquellos estudiantes que han pasado por la Up, y continúan con el proceso de estudio. Por otro lado, se ha convertido también en un material de ayuda para los docentes que comparten las orientaciones a estudiantes de sus cursos. Nuevamente, retroalimentando las acciones de orientación educativa desde una perspectiva integral.

## 3.CONCLUSIONES

Consideramos prioritario en cada propuesta de intervención para los estudiantes, apostar a empoderar a los mismos, brindando herramientas y estrategias que posibiliten auto-gestionar su propio proceso de aprendizaje, asumiendo un papel activo y protagónico.

Este nivel de protagonismo muchas veces es exigido en el secundario y en la Universidad, pero muy pocas veces es estimulado y enseñado en los mismos espacios.

Para estimular esta autogestión es necesario ayudar a los estudiantes a tomar conciencia de cómo aprenden, qué habilidades están utilizando en cada situación de aprendizaje, cuál

es su perfil individual, así como también, las fortalezas y debilidades correspondientes. Este trabajo no sería útil sin la posibilidad de pensarlo de manera integral, tal como desarrollamos en cada una de las líneas de acción.

Asimismo, promover una resignificación de lo aprendido, propiciando espacios que permitan tomar en cuenta y partir de lo que se sabe y conoce para paulatinamente ir atravesando lo nuevo. Se vuelve necesario trabajar en la “resiliencia universitaria”, es decir, la capacidad de los estudiantes en sobreponerse a las adversidades que el mismo contexto universitario ofrece: clases masivas, excesos de bibliografía, acumulación de exigencias para cada materia, etc. Es necesario fortalecer en los aspectos cognitivos, pero también en lo emocional y afectivo ya que ambas constituyen la clave del aprendizaje.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Barranquero, F; Gravellone, M.; Rocca, A. (2019). La unidad Pedagógica va a las aulas. Econo. Vol 18, Argentina. ISSN 2618-3889/ISSNe 2618-2467

Ezcurra, A.M (2009). Educación Universitaria. Una inclusión excluyente. Universidad Nacional de General Sarmiento Argentina.

Jackson, P. (1992). La vida en las aulas. Madrid: Morata (2da Edición9)

Negrete, J. (2007). Estrategias para el aprendizaje. México: Limusa.

Pedragosa, M. A (2013). Estrategias de ingreso - Una propuesta combinada. Argentina. Mendoza. Encuentro Nacional de Servicios de Orientación Universitarios. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales – UNCUYO

Perrenoud, P. (2006). El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar; Madrid. Editorial Popular.

Salmerón Pérez, H. (2001). Los servicios de orientación en la universidad. Procesos de creación y desarrollo. Ejemplar dedicado a: los retos de la orientación en el sistema educativo; Agora Digital, N° 2 ISSN 1577-9831.

Molina Contreras D. L. (2003). Concepto de orientación educativa: diversidad y aproximación. Revista Iberoamericana de Educación. 33/6 ISSN 1681-5653.

# Expectativas de ingresantes a carreras de música acerca de aprendizajes a realizar y proyectos profesionales a desarrollar

**Pissinis, Juan Félix<sup>1</sup>**

**Peluffo, Santiago<sup>2</sup>**

**Martínez, Isabel Cecilia<sup>3</sup>**

1 Becario Doctoral UNLP, Laboratorio para el Estudio de la Exp.Musical (FdA-UNLP), Argentina, [juanfelixpissinis@gmail.com](mailto:juanfelixpissinis@gmail.com)

2 Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (FdA-UNLP), Argentina, [santiagoandrespeluffo@gmail.com](mailto:santiagoandrespeluffo@gmail.com)

3 Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (FdA-UNLP), Argentina, [isabelmartinez@fba.unlp.edu.ar](mailto:isabelmartinez@fba.unlp.edu.ar)

## RESUMEN

En el presente trabajo se analizan datos extraídos de entrevistas exploratorias realizadas a aspirantes a las carreras de Música de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de La Plata, haciendo foco en sus expectativas respecto de los aprendizajes a realizar durante su formación, así como de los posibles proyectos a desarrollar a partir de su tránsito por la misma. A partir del análisis se vuelven relevantes las categorías de niveles de conocimiento -en relación a los aprendizajes- y de tipos de motivación -en relación a las actividades proyectadas a futuro-.

**PALABRAS CLAVE:** Ingreso Universitario - Expectativas de aprendizaje - Expectativas laborales - Motivación

## 1.INTRODUCCIÓN

La generación de circunstancias que permitan pensar el derecho a la educación universitaria como algo real, acercando la posibilidad de acceso a la universidad a poblaciones que por diferentes circunstancias no contaban con ella es un fenómeno relativamente reciente en nuestro país (Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 2012). Estas circunstancias

interpelan al sistema educativo, exigiendo su transformación en pos de dar respuesta a la diversidad de demandas en el aprendizaje, al menos, si entendemos a la educación inclusiva no sólo en relación directa con la presencia del estudiantado, sino también con la promoción de su participación, la reducción de la deserción y el aumento de los logros de la población que accede a ella (Blanco Guijarro, 2008). De lo contrario, aumentar la población estudiantil en desmedro de la calidad educativa, significaría ceder ante el falso dilema de calidad vs. cantidad, contra el cual la universidad pública siempre está en pugna.

En este sentido, las modificaciones realizadas en 2006 en el ingreso a las carreras de Música de la Facultad de Artes, en la cual se centra este estudio, son un ejemplo de cambios en función de una modificación en las concepciones acerca del derecho a la educación y de la enseñanza del arte. Hasta ese entonces lxs ingresantes de las Licenciaturas y Profesorados de Música cursaban, previo a su ingreso a las carreras, la División de Estudios Musicales de Pregrado (DEMUDEP), con cursadas anuales de materias de carácter propedéutico comunes a todas las orientaciones (seis en aquel momento: Composición, Dirección Coral, Dirección Orquestal, Educación Musical, Guitarra y Piano) y una prueba de desempeño específica para cada una de ellas, que restringía el ingreso a la carrera. Con el reemplazo de la DEMUDEP por el Ciclo de Formación Musical Básica (CFMB) en 2006, además de modificar correlatividades, el cambio más significativo fue la supresión de la prueba de desempeño, sustituyéndola por una asignatura anual específica de cada orientación, conservando el carácter introductorio de las asignaturas del ciclo.

Estos cambios, junto con la apertura de una séptima orientación en 2008, Música Popular, provocaron un progresivo aumento del número de ingresantes (en los últimos años el número de inscriptxs ha rondado las 800 personas), con un consecuente incremento en la heterogeneidad de experiencias, expectativas y concepciones de dicha población.

Una educación con criterio de inclusividad necesita trascender la invisibilización epistémica del otrx, reconocerlx con sus características individuales y colectivas como destinatarix de esa educación y ubicarlx en el centro de la escena, para, recién a partir de entonces, poder trabajar en la construcción de un sistema que amplíe su espectro de posibilidades (Pissinis y Martínez, 2019b).

En un trabajo anterior (Pissinis y Martínez, 2019b) destacamos la importancia de la indagación sobre los antecedentes musicales de lxs estudiantes ingresantes: concepciones, saberes, deseos, gustos, expectativas, habilidades corporales, instrumentales, vocales, de interacción con otrxs. Postulamos, basándonos en la evidencia de estudios previos (Pissinis y Martínez, 2018; 2019a; Martínez, 2018; Valles et al, 2018), que la sistematización de dicha información puede constituirse en la base sobre la cual revisar las intervenciones pedagógicas con el fin de armonizar los contenidos de la formación musical con el estado actual del conocimiento de

lxs estudiantes (Vigotsky, 1978), buscando promover la atribución de un mayor grado de significatividad a los aprendizajes (Ausubel, Novak, y Hanesian, 1978) por parte de estxs últimxs.

En este sentido, presentamos a continuación resultados preliminares de un primer trabajo de indagación en las expectativas de lxs estudiantes ingresantes. Se trata de entrevistas exploratorias realizadas a un grupo ingresantes al momento de su inscripción a las carreras, donde se abordan algunos aspectos de su experiencia previa, sus expectativas respecto de los estudios a emprender y sus concepciones acerca de ser músicx.

## **1.1 DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN**

### ***OBJETIVO***

Realizar una indagación exploratoria acerca de cuáles son las expectativas, experiencias previas y concepciones que poseen lxs aspirantes al ingreso a las carreras de Música de la Facultad de Artes (UNLP).

### ***METODOLOGÍA***

Dado que el interés de este trabajo está centrado en lo que manifiestan lxs participantes, la metodología cualitativa es la más adecuada, en tanto que pone el foco en la dimensión subjetiva de lxs mismxs.

### ***Participantes***

Participaron 39 personas (41% mujeres) de entre 17 y 69 años de edad (promedio: 23; mediana: 19; moda: 18) que se inscribieron a las carreras de Música de la Facultad de Artes (UNLP) entre noviembre y diciembre de 2019 para el Ingreso 2020. Las personas que integran la muestra fueron seleccionadas de manera aleatoria al finalizar su trámite de inscripción. Por esta razón, la muestra no está necesariamente equilibrada por orientaciones.

### ***Técnicas de producción de la información***

Entrevistas individuales: se realizaron 39 entrevistas individuales semi-estructuradas, de una duración de entre 7 y 40 minutos aproximadamente (dependiendo de la disponibilidad de tiempo y predisposición de la persona participante). El guión temático estuvo orientado a indagar en diferentes aspectos que tienen que ver con la experiencia previa, concepciones

y expectativas de lxs aspirantes, y constaba de las siguientes preguntas: ¿Cómo te vinculás con la música, qué prácticas musicales hacés?, ¿Por qué elegiste estudiar esta carrera?, ¿Qué saberes y habilidades esperás adquirir estudiando esta carrera?, ¿Qué experiencias previas (musicales o de otra índole) creés que pueden serte de ayuda a lo largo de la carrera?, ¿Qué salida laboral creés que te puede dar el título o el haber estudiado en la Facultad?, ¿Qué características creés debe tener, o qué debe hacer, una persona para ser considerada música?, ¿Te considerarás músicx?, ¿Qué te parece que debe tener, o hacer, una persona música para ser considerada “profesional”?

### ***Procedimiento***

Lxs participantes fueron contactadas personalmente, inmediatamente después de realizar el trámite de inscripción, a la salida de la oficina donde realizaron el mismo. Todas las participaciones fueron voluntarias, previa explicación de los objetivos de la entrevista y de la confidencialidad de los datos personales. Las entrevistas fueron realizadas en ese mismo momento, luego de buscar un lugar cómodo en los pasillos o el patio de la Facultad, y fueron registradas con una grabadora digital ZOOM H6.

### ***Análisis de datos***

A partir de los audios registrados se transcribieron las entrevistas, no solo las partes de preguntas y respuestas que correspondían al guión temático, sino también las conversaciones posteriores que sucedieron con muchxs participantes una vez “completado” el guión, que consistían en profundizaciones de los temas surgidos durante la entrevista, o consultas por parte de lxs entrevistadxs al entrevistador respecto de las carreras.

Luego, de manera individual, lxs integrantes del equipo realizamos un análisis buscando unidades de significado que fueran relevantes a los objetivos de la investigación y realizamos una codificación abierta. Esta búsqueda no se acotó solo a las respuestas surgidas de las preguntas puntuales, sino que también se extendió a las charlas posteriores a la entrevista, en los casos en que las hubo.

Posteriormente, se buscó establecer vinculaciones entre estos resultados y categorías teóricas incorporadas a partir del trabajo de revisión bibliográfica.

## ***RESULTADOS PRELIMINARES***

Se presentan a continuación resultados preliminares surgidos a partir del análisis realizado hasta el momento de las primeras 20 entrevistas, con foco en las expectativas de lxs ingresan-



tes acerca de los aprendizajes a realizar durante la carrera, así como de los posibles proyectos a desarrollar a partir de su tránsito por la misma.

### ***Expectativas de aprendizaje***

Ante la pregunta “¿Qué saberes y habilidades esperarás adquirir estudiando esta carrera?”, las expresiones más frecuentes fueron de carácter general, amplias, ambiguas, poco específicas. Más de la mitad de lxs participantes brindaron respuestas como por ejemplo “todo, herramientas, aprender un montón de cosas que no sé”, “sumar más recursos para mí en cuanto músico”, “conocimientos del espectro musical”, “que me facilite un montón de cosas con lo que hago”, “complementarme, formarme más”, “aprender más de lo que podría haber esperado”, “el conocimiento necesario para poder trabajar de lo que me gusta en un futuro”, “conocimiento para tener otras herramientas” (la palabra “herramientas” apareció frecuentemente), “poder darle una mano desde otro punto de vista un poco más académico, un poco más profesional, un poco más serio a la banda”, “cómo aplicar todo eso que sabes a lo que te gustaría aspirar, o ser”. A este tipo de respuestas se suman otras que abiertamente manifiestan no esperar “nada en particular” o no tener “una idea formada”.

Otrxs participantes apuntaron en sus respuestas a saberes que podríamos vincular con el conocimiento académico de la música, con expresiones amplias, como por ejemplo “capaz que acá va ser más teórico”, “aprender mucha teoría”, “bueno, vengo acá, aprendo todo lo teórico que no sé”; otras que lo particularizan en la contextualización de determinadas prácticas, géneros, obras musicales, o historia de la música; y otras que apuntan directamente a la lectoescritura musical.

Por otro lado, en otras respuestas aparecen expresiones que, sin dejar de ser amplias, refieren a otros aspectos específicos de la práctica musical, y que en la mayoría de los casos se vincula directamente con lo que mencionarán luego cuando se les pregunte sobre sus expectativas laborales. En lo que atañe a la Composición, este aspecto aparece en 4 de las entrevistas, en expresiones como “aprender a componer”, “que me dé las estructuras básicas de cómo componer”, “perfeccionarme en la composición, tener mejor calidad para componer”. La totalidad de las personas que respondieron en esta dirección se anotaron en la orientación en Composición. A partir de lo que explicitan lxs participantes se hace imposible entender el alcance que el concepto Composición tiene para ellxs, pero se hizo inevitable durante el análisis formularnos preguntas en esa dirección.

También encontramos respuestas vinculadas con la Ejecución Musical, en 5 de las entrevistas, apuntando a diferentes niveles de experticia, y principalmente enfocadas en la ejecución instrumental, con expresiones del tipo de “con que aprenda a agarrar la guitarra ya está”, “espero en todo ese tiempo saber bien interpretar alguna pieza en piano”, “conocer los instrumentos que

quiera tocar, conocerlos a fondo”; y hay un caso que espera “aprender a cantar mejor”. La única de las personas entrevistadas anotada en la carrera de Dirección Coral busca “poder dirigir”.

Casos que se destacan particularmente del resto son los que plantearon esperar recibir aprendizajes directamente vinculados con la Enseñanza Musical, con expresiones como “que me enseñen a enseñar”, “que me dé las herramientas para poder ser profe”. Aparece solo en 2 de las entrevistas, pero lo llamativo es que no surge justamente en las personas anotadas en la orientación de Educación Musical, como podría esperarse por el enfoque de la misma, sino que aparecen en personas anotadas en la orientación de Música Popular, una de las cuales, aparte, se encuentra inscrita en la Licenciatura y no en el Profesorado.

Finalmente aparecen expectativas que no estarían tan vinculadas con los contenidos del currículum explícito (De Alba y Puiggrós, 1991), sino que más bien podríamos pensar como subproductos del trayecto por la carrera, como son aprender a “expresarse”, a “exponerse”, a “apreciar” otras músicas, ser “motivadx” y ser ayudadx en la construcción de su identidad profesional.

### ***Expectativas sobre proyectos a desarrollar***

Lo primero que se destaca en las respuestas a la pregunta “¿Qué salida laboral creés que te puede dar el título o el haber estudiado en la Facultad?” es que en la mayoría de las entrevistas surgió de parte de lxs entrevistadxs el tema de la docencia, y es la única de las opciones mencionadas alrededor de este asunto que se hizo presente además de por la positiva (como un deseo, una aspiración), por la negativa (como una opción ya descartada, o algo a evitar).

Por otro lado, surgieron respuestas que apuntaban a proyectos directamente vinculados con el hacer musical. Hablamos de proyectos o de caminos a transitar, porque, si bien la pregunta disparadora apuntaba explícitamente a la salida laboral, y en muchas respuestas parece evidente que desde ese lugar lo estaba planteando la persona entrevistada (por ejemplo en expresiones como “componer canciones y venderlas”), en muchas otras no queda tan claro eso. En esos casos, las respuestas se plantean como una posibilidad más bien vinculada a su vocación artística (por ejemplo en expresiones como “no sé si lo laboral, pero yo creo que me va a ayudar con lo que ya hago” [componer], “yo creo que más en lo personal va a ser, no tanto laboral”), o manifiestan directamente no tener expectativas laborales vinculadas a la carrera, sino estar haciéndola por gusto personal (por ejemplo: “expectativa laboral la tuve en mi juventud, lo que pasa es que laboralmente me desarrollé en otras áreas, y ahora más que nada busco conocimiento”).

Entre estos proyectos vinculados al hacer musical se destacan dos tipos de prácticas, uno relacionado con la interpretación y ejecución musical y otro relacionado con la composición

musical. Estos tipos de práctica no se presentan de manera excluyente, sino que la mayoría de las veces aparecen relacionadas en una misma respuesta. Además, en muchas de las respuestas que apuntan a la interpretación musical, ésta aparece directamente vinculada con la idea de formar parte de una banda. Por otro lado, otro tipo de práctica que fue mencionado en las respuestas, aunque con mucha menor frecuencia es la producción musical.

Un objetivo que se hace presente en algunas de las respuestas tiene que ver con la idea de alcanzar el éxito. Aparece en expresiones como “ojalá forme una banda y la peguemos” o “mi objetivo es muy ambicioso porque es triunfar en la música”, y siempre en relación a las prácticas musicales y no a las prácticas docentes.

Finalmente, en la mitad de las respuestas surgió algún comentario en relación a la valoración de la obtención del título en relación con los aprendizajes realizados en la carrera. Solo dos de las personas entrevistadas enfatizaron su interés por la obtención del título (“creo que me va a servir más poder hacerlo más rápido, conseguir más rápido el título”), una de las cuales incluso argumentando su importancia legal para el ejercicio de la docencia en instituciones. El resto hizo hincapié en su interés por los aprendizajes a realizar, relativizando la importancia de la obtención del título, “no sé si el título, pero lo que aprenda” [le va a ayudar], “el objetivo no es salir de acá con el título”.

## 2.DISCUSIÓN

Para interpretar las respuestas correspondientes a las expectativas de aprendizaje podemos echar mano a la idea de niveles de conocimiento. Sánchez (2014) propone siete niveles: instrumental, técnico, metodológico, teórico, epistemológico, gnoseológico y filosófico que “se derivan del avance en la producción del saber y representan un incremento en la complejidad con que se explica o comprende la realidad” (p.135), y los describe en términos de la abstracción y la profundidad alcanzada en la relación del sujeto con el objeto.

Podemos observar que casi todos los aspectos mencionados ante dicha pregunta parecieran encajar con los 3 niveles inferiores, ya que se acotan a la búsqueda de información (nivel instrumental), el aprendizaje de reglas para el uso de diferentes tipos de instrumentos (nivel técnico), y, en algunos casos al uso crítico de un método en función de una determinada realidad (nivel metodológico). En los casos de quienes mencionan querer aprender lo “teórico”, por el modo en que lo expresan, sumado a la experiencia que declaran poseer, parecería que se refieren más a conocimientos declarativos en general -informaciones, podríamos decir- que a teorías propiamente dichas, en tanto cuerpos estructurados de conocimientos.

En cuanto a los proyectos a futuro planteados por lxs entrevistadxs, podemos plantear dos dimensiones a partir de las cuales comenzar a interpelarlos. Por un lado, la actividad a

desarrollar: práctica musical o docencia. Por el otro, la motivación que subyace en la elección de esos proyectos, la cual puede estar ausente, o ser extrínseca, intrínseca o altruista (Ryan y Deci, 2000; Moran, Kilpatrick, Abbot, Dallat y McClune, 2001; Ariza, Sánchez y Pontes, 2011; Heinz, 2015).

En relación a la docencia, como mencionamos anteriormente, es el único caso donde se hizo patente en algunas respuestas la ausencia de motivación, ya sea para su ejercicio en general (“la verdad que yo sé que no quiero ser profesora de música”; “no estoy para ser profesor”; “ahora mismo no está dentro de mis planes”), o en algunos ámbitos específicos, como la educación escolar o la educación formal (“seguramente a futuro pueda dar clases, pero no me veo dando clases en un colegio”; “quería una carrera de música que no tenga que sí o sí dar clases de música en un colegio”).

En otras expresiones inferimos una motivación más bien extrínseca por el ejercicio de la docencia. Si bien no lo explicitan abiertamente, no manifiestan ningún interés intrínseco por la actividad, sino que apuntan a los beneficios materiales o incluso expresan su deseo de querer evitarla en la medida de lo posible: “y sí, solventar, decir ‘bueno, tengo la posibilidad de dar clases’, que me va a ayudar en el día a día paralelo”, “por qué educación? La verdad que, porque, una por la salida laboral y la verdad que no sé si el día de mañana voy a estar dando clase en una escuela”; “podés estar en un instituto, o si te va bien, no sé, por ahí zafas”.

Hay respuestas que explicitan que el interés por las prácticas docentes está sustentado en motivaciones intrínsecas, como por ejemplo: “siempre me gustó enseñar”; “maestra jardinera. Estoy recontra convencida de que me gusta, [al aprendizaje musical] lo busco como una herramienta, no sé si como una salida más laboral”; “mi idea es ser profe, que me dé las herramientas para poder serlo, porque me parece que la música es algo que es genial”.

Finalmente, hay algunas expresiones que parecen apuntar a motivaciones del tipo altruistas, entendidas como el gusto por trabajar con jóvenes y niños, o la voluntad de brindarse a la sociedad cumpliendo un trabajo importante y valioso (Moran et al., 2001): “yo como que quiero transmitirle a los más chiquitos”; “mañana me gustaría compartir conocimientos y tener algún alumno”; “mi trabajo con los chicos creo que es una misión que tengo en mi vida”.

Por otra parte, en algunos casos no se manifiesta un particular interés en la docencia, pero se la naturaliza como destino profesional: “no me interesa mucho ser profesora, pero creo que es como lo primero que se da”; “probablemente también termine dando clases porque es lógico”. En relación con esto, Vasconcelos (2002) menciona que las condiciones laborales inherentes a la profesión de las artes escénicas implican una alternancia entre períodos de trabajo e inactividad que suelen dar como resultado el desarrollo de múltiples actividades, entre las cuales una de las opciones más frecuentes es la docencia.

En el caso de la práctica musical, si bien es posible asumir que la motivación intrínseca



existe en todos los casos, en algunos se expresa con mayor vehemencia: “cuando entré al coro, me di cuenta que en serio quería hacer eso y no tuve ninguna duda”; “yo quiero elegir lo que me gusta hacer, lo que me apasiona, literalmente, para disfrutarlo”; “me gustaría componer, todo el tema de producir la música, crear algo así como que transmita las cosas a la otra persona me parece una locura”; “me gustaría componer y todo el tema de producir música. Con la música la relación que tengo es amor, me encanta, la música es un golazo”; “yo me quiero dedicar a la batería, mi sueño es dedicarme a la banda”

Si bien la categoría de motivación altruista surge en análisis vinculados a la práctica docente (Moran et al., 2001), encontramos expresiones referidas a la práctica musical que podrían ser interpretadas a partir de dicha categoría: “siento que podría aportar algo muy valioso, como empezar un nuevo estilo, implementar nuevas costumbres en el ámbito musical, incluso en la exposición, en cómo se disfruta la música, tanto en los espectadores como en la persona de uno sobre el escenario”

Además, como ya mencionamos anteriormente, en algunos casos se pone de manifiesto que estas motivaciones se ven complementadas por otros motivos extrínsecos, como el sustento económico: “laburar, que mi banda sea mi emprendimiento”; “¿y qué más lindo que vivir del arte, no?, me encantaría”; o la idea de éxito: “la quiero pegar como artista”; “te puedo asegurar que el día de mañana me vas a escuchar en la radio y en todos lados porque ya lo hemos hecho, esto es realmente un sueño para mí, la banda”, “me gusta eso de decir ‘el día de mañana puedo llegar a ser un gran compositor’”

En relación a esto último, Gueglio y Seidmann (2014) afirman que existen representaciones sociales de éxito propias de la juventud, enmarcadas en un discurso de época que las vincula a la cultura del narcisismo y a la necesidad exaltada de triunfo, las cuales condicionan la construcción identitaria y los proyectos de vida de lxs jóvenes. En concordancia con las expresiones de las entrevistas citadas al respecto, estas autoras relacionan el éxito tanto con lo económico como con el reconocimiento social y la satisfacción por trabajar de lo que uno desea.

### ***Comentarios finales***

A partir de la poca especificidad de las respuestas brindadas por lxs entrevistadxs ante la pregunta sobre sus expectativas de aprendizaje, podemos inferir falta de conocimiento respecto de las carreras en las que se inscriben, de la formación musical y de la música como campo de estudio en general. En ese sentido, nos parece importante, por un lado, seguir insistiendo en la difusión de la información sobre las carreras orientada hacia potenciales ingresantes. Y, por el otro, de acuerdo con Sánchez (2014), promover una pedagogía epistémica que incluya en la formación de lxs estudiantes la explicitación de los niveles de conocimiento

permitiéndoles participar como sujetos críticos en la comunidad académico-profesional.

Por último, y retomando lo analizado acerca de la docencia como destino profesional, resaltamos el hecho de que varias personas que parecieran tener poca motivación intrínseca al respecto, siguen considerándola como una opción firme en su horizonte laboral. En esta dirección, se ha estudiado la vinculación entre el tipo de motivación y el grado de compromiso y la eficacia en el ejercicio de la profesión en docentes. Estas investigaciones sugieren que se dan mejores resultados cuando la motivación es de naturaleza intrínseca y altruista (Ariza, Sánchez, y Pontes, 2011). Por ello destacamos la importancia de visibilizar y trabajar alrededor de esta problemática a lo largo del trayecto formativo.

En futuros trabajos buscaremos continuar indagando en aquellas experiencias y saberes previos que lxs estudiantes acarrean al ingresar a la Facultad, no sólo a través de sus propias declaraciones, sino a partir de observaciones realizadas en sus propios contextos de práctica. Paralelamente, apuntaremos a establecer vinculaciones entre los hallazgos realizados, intentando, a partir de éstas, desarrollar estrategias pedagógicas que puedan promover una mayor asociación entre los conocimientos a construir y las experiencias previas de lxs estudiantes (sobre todo de aquellxs con menor variedad de experiencias musicales previas).

## BIBLIOGRAFÍA

Ariza, L., Sánchez, F. J., y Pontes, A. (2011). Motivos de interés por la docencia e identidad profesional. Una aproximación a partir de la opinión del futuro profesorado de humanidades y ciencias sociales. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(1), 241-262.

Ausubel, D.P., Novak, J.D. y Hanesian, H. (1978). *Educational Psychology. A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart and Winston

Blanco Guijarro, R. (2008). Marco conceptual sobre educación inclusiva. En *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Conferencia Internacional de Educación, 48º Reunión (pp. 5-14). Ginebra: UNESCO.

De Alba, A., y Puiggrós, A. (1991). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Universidad Nacional Autónoma de México, Coordinación de Humanidades, Centro de Estudios sobre la Universidad.

Gueglio, C., y Seidmann, S. (2014). Representaciones sociales de éxito en jóvenes universitarios. *Anuario de investigaciones*, 21, 143-150.

Heinz, M. (2015). Why choose teaching? An international review of empirical studies explor-

ing student teachers' career motivations and levels of commitment to teaching. *Educational Research and Evaluation*, 21(3), 258-297.

Martínez, I.C. (2018). Music attending to linear constituent structures in tonal music. *En Music & Science*, 1. pp. 1–17. DOI: 10.1177/2059204318787763

Ministerio de Educación de la Nación Argentina. (2012). *Revista Bicentenario*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación Argentina. ISSN 2250-6748.

Moran, A., Kilpatrick, R., Abbot, L., Dallat, J., y McClune, B. (2001). Training to teach: Motivating factors and implications for recruitment. *Evaluation & Research in Education*, 15(1), 17–32.

Pissinis, J. F. y Martínez, I. C. (2018). La kinesis instrumental y la conducción de las voces: construcción de conceptos musicales corporeizados. En N. Alessandroni y M.I. Burcet (Eds.), *La experiencia musical. Investigación, interpretación y prácticas educativas*. Actas del 13° Encuentro de Ciencias Cognitivas de la Música. pp. 361-376. Buenos Aires: SACCoM

Pissinis, J. F. y Martínez, I. C. (2019a). La Enseñanza de la Conducción de las Voces sobre la Base Multimodal de la Kinesis Instrumental. En C. Giordano y G. Morandi (Comp.), *Memorias de las 2° Jornadas sobre la Práctica Docente en la Universidad Pública. La enseñanza universitaria a 100 años de la Reforma: legados, transformaciones y compromisos*. pp. 1350-1365. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. ISBN 978-950-34-1796-6

Pissinis, J. F. y Martínez, I. C. (2019b). Educación musical universitaria inclusiva. Principales problemas para su análisis. En M. A. Ordás, M. Tanco e I. C. Martínez (Eds.), *Investigando la experiencia, la producción y el pensamiento acerca de la música*. Actas de las Jornadas de Investigación en Música. (pp. 101-108). La Plata: Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (LEEM), Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata. ISBN 978-950-34-1739-3

Sánchez, J. G. (2014). Los niveles de conocimiento: El Aleph en la innovación curricular. *Innovación educativa*, 14(65), 133-142.

Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67.

Valles, M.L., Martínez, I.C., Ordas, M.A y Pissinis, J.F. (2018). Correspondence between the body modality of music students during the listening to a melodic fragment and its subsequent sung interpretation. En Parncutt, R. and Sattmann, S. (Eds.) *ICMPC15/ESCOM10: Abstract book*. (p. 308) Graz: Centre for Systematic Musicology, University of Graz.

Vigotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Development of Higher Psychological Processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.

# La educación bimodal como puerta de acceso a la Universidad

Luna, Ayelen<sup>1</sup>

Steiman, Belen<sup>2</sup>

1 Universidad Nacional de San Martín, Argentina, [ayluna@unsam.edu.ar](mailto:ayluna@unsam.edu.ar)

2 Universidad Nacional de San Martín, Argentina, [bsteiman@unsam.edu.ar](mailto:bsteiman@unsam.edu.ar)

## RESUMEN

Este trabajo presentará el relato de una experiencia de educación bimodal llevada a cabo en el primer y segundo año de la carrera de Psicopedagogía de la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín (EH-UNSAM).

Dicha experiencia plantea el propósito de ampliar la cobertura educativa y democratizar el acceso a los conocimientos y a la formación universitaria, propone otra línea de enriquecimiento que aprovecha las propiedades de lo virtual para potenciar el intercambio entre docentes y estudiantes. La estrategia se basa en reconocer la riqueza que nos ofrecen las tecnologías para potenciar el acceso y gestión de la información, la comunicación entre actores y la apropiación del conocimiento, en los procesos de enseñanza, aprendizaje y gestión.

Ofrecer una propuesta bimodal implica comenzar un largo y variado camino hacia la innovación, redistribución de recursos, estrategias y habilidades en el aula, aprovechando la potencialidad de las tecnologías de la información y reflexionando sobre nuestras prácticas de enseñanza.

**PALABRAS CLAVE:** Educación - Bimodal – Universidad - Inclusión

## 1.INTRODUCCIÓN

La Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín plantea el desarrollo del Proyecto de Educación Virtual considerando la potencialidad de la modalidad para favorecer la construcción de proyectos de enseñanza flexibles en el tiempo y el espacio, que faciliten la incorporación de estudiantes al sistema superior de enseñanza, a partir del aprovechamiento de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información.



El Proyecto tiene como propósito expandir las actividades de la Escuela a través de la modalidad virtual, entendiendo por la misma como aquella no presencial, que propone formas específicas de mediación entre los actores de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, con referencia a un determinado modelo pedagógico.

El Proyecto de Educación Virtual de la EH, tiene como objetivo brindar una oferta de formación universitaria a través de la implementación de carreras de grado tanto en esta modalidad como en la bimodalidad, haciendo uso de sus herramientas y recursos propios, especialmente de las tecnologías de la información y redes de comunicación junto con la producción de materiales de estudio que pongan énfasis en el desarrollo de estrategias de interacción.

Distintas experiencias e investigaciones dan cuenta de que las nuevas tecnologías ofrecen un escenario propicio para la construcción de nuevas propuestas de enseñanza y aprendizaje basadas en la construcción colaborativa del conocimiento y acordes a las nuevas demandas sociales, culturales y laborales. En este sentido resulta fundamental aprovechar los recursos tecnológicos disponibles y en permanente expansión para generar nuevas propuestas para la Educación de Nivel Superior.

Por otra parte, se entiende que el contexto actual en relación al acceso y uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación es propicio para el desarrollo de ofertas de educación virtual y bimodal. En este contexto es esperable que los jóvenes y adultos encuentren un acceso facilitado a las nuevas tecnologías y, en particular, al aprovechamiento de Internet.

## **2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA / DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN**

En la actualidad el impacto de las tecnologías favorece la creación y el enriquecimiento de las propuestas en la modalidad virtual y la bimodalidad, en tanto permite abordar de manera ágil numerosos tratamientos de temas, así como generar nuevas formas de encuentros entre docentes y estudiantes y de estudiantes entre sí. Las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) resuelven el tema de la interactividad, permiten la construcción de una comunidad de aprendizaje, el acceso a centros de investigación, a documentos digitales, etc.; herramientas que potencian el proyecto académico.

Es necesario también tener en cuenta que las peculiaridades del soporte tecnológico permiten generar nuevas y diferentes actividades cognitivas, de modo de resolver la interactividad como problema crucial de la educación virtual y configurando particulares relaciones con los entornos físicos y sociales. El uso e implantación de sistemas y soportes tecnológicos deben apuntar a generar una adaptación al contexto a través del despliegue de nuevas acti-

vidades cognitivas y que no pierdan de vista el carácter de herramienta de la tecnología, al servicio de un sistema pedagógico integral.

La EH entiende al proceso de formación académica como multidisciplinar y de integración de teoría y práctica. Se concibe que el aprendizaje sea un proceso guiado, en un entorno social y comunicativo, no meramente individual y mental.

El abordar nuevas formas de comunicación resulta una estimulante oportunidad para el uso del lenguaje, ya que el educarse consiste fundamentalmente en aprender ciertos usos del mismo. Por otra parte, la calidad de la educación también está ligada a su efectividad para lograr un conocimiento común o compartido entre docentes y estudiantes, de modo que funcione como “andamiaje” que los primeros puedan construir para el desarrollo académico de los segundos.

En el proceso de aprendizaje, se asume prioritario el desempeño de un rol activo del estudiante, a fin de llevar a cabo un aprendizaje socialmente significativo, a partir de conceptos y prácticas, que permitan aportar a la construcción social del conocimiento. La función de los y las docentes es la del acompañamiento en este proceso. A la vez, el cuerpo docente se encuentra sostenido por el apoyo de un equipo técnico pedagógico, que asesora y supervisa su práctica.

Es en la propuesta pedagógica, en la manera de concebir la enseñanza, en los materiales didácticos, en la generación de desafíos cognitivos a los y las estudiantes; en la intercomunicación; etc.; que entendemos se visualizan hoy las diferencias en la variedad de propuestas y ofertas en la bimodalidad. En este plano los últimos hallazgos dan cuenta de la potencia de centrarse en la actividad mediada como punto de articulación de la propuesta de enseñanza; de los procesos de aprendizaje y del tratamiento disciplinar en un entorno virtual (Litwin, 2000).

El diseño de todas las ofertas que integran el Proyecto de Educación Virtual de la EH se centra en el estudiante. Su estructura, la organización de los materiales, la diagramación de la secuencia, el acompañamiento tutorial y el diseño de materiales digitales se efectúan en base a una reflexión pedagógica acerca del contexto en el que se enmarca y a la población a la que se apunta.

Se busca la calidad del modelo y no se basa en el soporte tecnológico sobre el cual se desarrolla la propuesta, sino a los contenidos que allí se despliegan y a las actividades entendidas como generadoras de aprendizaje. Es decir, se considera que la tecnología, por más moderna que sea, no garantiza la calidad de una propuesta educativa. Por este motivo, se hace foco en la propuesta pedagógica, en concordancia con el fuerte sentido político que se le asigna a la oferta como búsqueda de la democratización de la distribución educativa a través de esta modalidad. De este modo, el soporte tecnológico utilizado y sus herramien-

tas, están siendo adecuados al desarrollo de los contenidos y a la concepción del aprendizaje que subyace a la propuesta.

La bimodalidad significa un desafío que posee ciertas ventajas como externalidades dado que los y las estudiantes tendrán una experiencia como estudiantes presenciales, una experiencia como estudiantes virtuales, pero también tendrán la posibilidad de manipular instrumentos de la era digital que le serán de gran utilidad en su desarrollo como profesional. La bimodalidad combina instancias virtuales y presenciales, extiende las posibilidades de estudio y da la posibilidad de recuperar a aquellos estudiantes que abandonaron sus estudios.

El sentido que adquiere la Educación Virtual es el de un proceso de enseñanza cuya particularidad es su modalidad de mediación, distinguiendo entonces el autodidactismo de la autonomía del estudiante. No se trata de un estudiante que seleccione contenidos sin una propuesta pedagógica y didáctica sino, por el contrario, de un estudiante que a través de la modalidad virtual pueda organizar en forma autónoma sus estudios, siempre contenido en el marco de un programa con una clara propuesta didáctica, con contenidos especialmente diseñados y seleccionados, así como acompañado por docentes profesionales que proporcionan un apoyo que le permite avanzar intelectualmente más allá de lo que podría haber avanzado por sí solo.

El modelo pedagógico del Proyecto de Educación Virtual de la EH tiene las siguientes características:

1. Las propuestas de Educación a Virtual o Bimodal se desarrollan en un entorno virtual especialmente diseñado para la Escuela. Se trata de un campus virtual, que se implementa en la plataforma Moodle, (de código abierto).
2. Los materiales didácticos se elaboran especialmente para el dictado virtual y son publicados en las aulas virtuales.
3. La interacción a distancia se desarrolla a través de las herramientas del campus virtual. Se prioriza el uso de las herramientas de la plataforma para concentrar la interacción en la unidad curricular.
4. A cada grupo de estudiantes se le asigna una tutora, que será quien los acompañe y los guíe durante el cursado de las materias. La tutora acompaña al/a la estudiante para ayudarlo/a a conocer la Universidad, el Sistema de Educación a Distancia, sus obligaciones y derechos como estudiante, y toda aquella información y apoyo necesario para garantizar su inserción en la educación superior. Se piensa especialmente en incentivar las actividades de tutoría en educación virtual y bimodal a fin de achicarlos índices de deserción.

La búsqueda de promover la construcción de una comunidad de aprendizaje para lograr

los propósitos perseguidos, se vale de las Nuevas Tecnologías de la Comunicación y la Información como instrumento para consolidar un entorno rico que tenga como principal objetivo la mejora en las prácticas de enseñanza; a través del uso de una plataforma que pueda adecuarse a las necesidades de los proyectos pedagógicos propuestos.

En la modalidad virtual y en la bimodalidad se utiliza el lenguaje escrito, pero también existen otros recursos para ser utilizados, como el audiovisual. Para la construcción del material se parte de las premisas ya expuestas al explicar el modelo pedagógico-educativo que se considera y se hace foco en la interacción e interactividad.

Por otra parte, es necesario atender al discurso con que el material es elaborado para que sea adecuado a las características de la población a la que se apunta, así como para desarrollar las capacidades de lectoescritura académica de futuros investigadores y profesionales.

Es necesario asumir que el uso de la tecnología requiere nuevas habilidades y actitudes para la elaboración de materiales. Por ello, para esta tarea se evalúa y adecúa la presentación de los contenidos de acuerdo a las distintas necesidades de representación que el entorno exige, estimando al valor del contenido como generador de habilidades y procesos cognitivos, trascendiendo la exclusividad de la información per se.

Asimismo, los materiales propuestos están diseñados y son entendidos como mediadores pedagógicos. Se busca con ellos estimular al/a la alumno/a como estudiante autónomo/a, utilizando recursos para favorecer la comprensión y la construcción del conocimiento. Además, son diseñados conjuntamente con las actividades de aprendizaje, que contribuyen al mismo propósito. Son elaborados por los y las profesores/as a cargo de las unidades curriculares y por especialistas que puedan colaborar en la producción específica relacionada con temáticas particulares.

El procesamiento pedagógico en la educación virtual se puede comprender como la unión entre lo pedagógico, lo tecnológico y lo disciplinar, resaltando su aspecto relacional, en donde entran en juego diferentes estrategias comunicacionales y cognitivas.

El equipo de procesadoras didácticas se centra en el trabajo en equipo con profesores/as y tutoras, ya que se toman en cuenta los planteos o sugerencias de los mismos a fin de mejorar la propuesta pedagógica. Es así que se lleva a cabo una relación dialéctica entre los objetivos pedagógicos y las potencialidades tecnológicas de la plataforma virtual, mediadas por la propuesta pedagógica, pilar central de esta relación. Este modo de trabajo colaborativo que se lleva a cabo entre los tres campos de saberes: las disciplinas, la enseñanza y las TIC, origina propuestas de enseñanzas significativas, enriquecedoras y de gran valor para la EH.

Se llevan a cabo reuniones de equipo a fin de exponer inquietudes, dudas, dificultades en relación a la tarea, como también acordar decisiones a llevar a cabo en relación a la utilización de los materiales didácticos, elaboración de evaluaciones, uso de la plataforma, capacitación

a profesores/as o tutoras, etc.

Tal como dijimos más arriba, las instancias de enseñanza virtual se desarrollan a través del Campus Virtual. Cada unidad curricular cuenta con un espacio en el entorno en la que se publica todo el material necesario para el aprendizaje de sus estudiantes. En el campus se interrelacionan los diferentes componentes de la materia virtual.

Atendiendo a los ritmos y necesidades de cada estudiante se proponen recorridos sugeridos, pero con la posibilidad de transitarlos a partir de las propias necesidades, intereses, estilos y características de cada estudiante.

Se promueve desde las lecturas, materiales audiovisuales y actividades la construcción de aprendizajes genuinos basados en la elaboración de saberes, a partir de la colaboración entre pares y con los y las docentes.

Las actividades propenden a la posibilidad de completar la lectura con tareas de interpretación a la vez que la aplicación de los conocimientos a escenarios construidos desde las prácticas profesionales en cuestión.

Las lecturas se complementan con guías y actividades. Se establecen tiempos recomendados para la realización de las mismas, que en algunos casos se proponen como obligatorias y en otras como optativas, luego se debate en foros virtuales, a partir de consignas específicas que recuperan criterios, temas o dimensiones surgidos de las lecturas de referencia.

Los materiales de lectura se ven enriquecidos con otros recursos elaborados en diferentes soportes y provenientes de diversas fuentes.

También se aprovechan materiales y recursos producidos en otros contextos. Resulta relevante la interacción que se produce entre los y las estudiantes y otros colectivos (estudiantes, instituciones educativas de diferentes niveles, organismos, profesionales) que proveen nuevo y potente material e intercambio para la producción. Así se estimula la conformación de comunidades de pares, a la vez que se busca la experimentación en prácticas más cercanas al desempeño profesional.

Mención especial merecen las propuestas de enseñanza que aprovechando todo el potencial de las nuevas tecnologías en general, y del entorno virtual en particular, se organizan para ofrecer nuevas posibilidades, vinculando el trabajo en la plataforma virtual con los encuentros presenciales. Los y las docentes tienen la posibilidad de este modo, de interactuar a partir de los recursos tecnológicos en las instancias presenciales, trabajando a modo de clase invertida y pudiendo aprovechar los encuentros presenciales para un trabajo más práctico.

Como decíamos, los y las docentes de la EH son los encargados de diseñar los programas de las unidades curriculares, hacer la selección de lecturas y recursos utilizados y elaborar los materiales didácticos básicos con el apoyo del equipo de Educación Virtual. Ellos mismos son los encargados del dictado de las unidades curriculares en las instancias tanto presenciales

como virtuales.

Tal como dijimos más arriba, los y las docentes autores trabajan junto con pedagogos y especialistas en educación del equipo de Educación Virtual.

El rol de la tutora es el de acompañar y guiar durante el cursado de las materias a los y las estudiantes. La tutora guía a los y las estudiantes en aspectos administrativos y burocráticos de cada unidad curricular al mismo tiempo que lo ayuda a conocer la Universidad, el Sistema de Educación a Distancia, sus obligaciones y derechos como estudiante, y toda aquella información y apoyo necesario para garantizar su inserción en la educación superior.

En la propuesta del proyecto de Educación Virtual de la EH el rol del/de la profesor/a y el de la tutora se encuentran separados, debido a que al basarse en un proyecto que posee como objetivo conseguir la inclusión social y educativa, la tutora lleva a cabo un papel primordial en el seguimiento de los y las estudiantes. Para esto es necesario que las tutoras tengan capacidades pedagógicas y comunicacionales, así como un desempeño multimediático en la utilización de materiales centrados en distintos soportes. Por otro lado, las cuestiones relacionadas a los contenidos determinados de las unidades curriculares están en manos de los expertos en la temática, los y las docentes; ellos son los y las encargados/as de corregir las actividades, trabajos prácticos obligatorios y exámenes finales, moderar los foros, etc.

Las tutoras poseen un grupo de estudiantes a cargo, a los cuales monitorean semana a semana, recolectando todos los datos relevantes en relación a la cursada de los y las estudiantes, fechas de último acceso a la plataforma, entrega de los trabajos prácticos obligatorios, mensajes compartidos con la tutora, etc. En el caso de que un estudiante no esté ingresando a la plataforma por un período de 8 días o más la tutora se comunicará con él telefónicamente o por e-mail a fin de saber qué le está ocurriendo. Así, los y las estudiantes pueden sentirse acompañados/as y apoyados/as.

Las tutoras poseen un “espacio tutorial” al cual podrá accederse desde el campus virtual en el espacio de cada unidad curricular. Allí las tutoras expondrán información útil para los y las estudiantes: fechas de trabajos prácticos o exámenes finales, información administrativa y académica, gestión de trámites, preguntas frecuentes, tutoriales de ayuda y un foro de dudas y consultas para que los y las estudiantes puedan intercambiar sus inquietudes con sus tutoras y compañeros. Esta información es también enviada por e-mail a través de un sistema de suscripción a los foros de la plataforma. Hay también un espacio dentro de la plataforma virtual dedicado específicamente a las tutoras, utilizado exclusivamente por ellos, en donde se publican los materiales necesarios para realizar el trabajo: información importante, reglamentos, fechas, procedimientos administrativos, modelos de respuestas, tutoriales de ayuda, etc., sumado a un foro en donde todos pueden intercambiar información, dudas o inquietudes con las coordinadoras del área.



Se llevan a cabo reuniones de tutoras y procesadoras, a fin de exponer todas las cuestiones relacionadas con el trabajo, intercambiar opiniones e ideas para pensar en mejorar la tarea, como también se conversa sobre casos particulares, información importante a tener en cuenta, etc.

El objetivo es que el estudiante se sienta acompañado, llevar a cabo un papel de seguimiento continuo de los mismos; cuestión que, a diferencia de las propuestas universitarias tradicionales, da lugar a un acompañamiento que genera un equilibrio y sostén sobre todo en el primer año de cursada de la carrera.

Al finalizar la cursada de cada una de las unidades curriculares se desarrolla una reunión con todo su equipo docente donde participa todo el equipo de educación virtual de EH con el propósito de objetivar las decisiones pedagógicas y didácticas que se fueron tomando a lo largo de toda el proceso. Ello permite recuperar la voz de cada uno de los y las docentes en el marco de la presente experiencia.

Resulta crucial la formación y actualización permanente del equipo docente de la EH, que además de incorporar las nuevas tecnologías a las prácticas de enseñanza, pueden encontrar en la modalidad virtual un escenario posible para el desarrollo de proyectos educativos.

A la vez, son dilemáticos los rasgos que definen un escenario en que las y los jóvenes tienen un manejo mucho mayor de las nuevas tecnologías que muchos de sus docentes, con la posibilidad de recurrir a un inmenso caudal de información que pareciera estar al alcance de cualquier usuario, pero en el que hay que establecer criterios de validación constante para que el acceso real y su apropiación sea posible.

Es por eso que desde el área de Educación Virtual se ofrecen capacitaciones continuas (tanto presenciales como en formato virtual) a las tutoras, procesadoras y a los y las docentes que dictan unidades curriculares de carreras virtuales o bimodales o apoyan el trabajo de los y las estudiantes en la virtualidad. En esas capacitaciones se van incorporando progresivamente los resultados de investigaciones en didáctica y en el campo de la tecnología educativa para el desarrollo de los materiales de estudio y de sus propuestas educativas.

### **3.CONCLUSIONES**

Distintas experiencias e investigaciones dan cuenta de que las nuevas tecnologías ofrecen un escenario propicio para la construcción de nuevas propuestas de enseñanza y aprendizaje basadas en la construcción colaborativa del conocimiento y acordes a las nuevas demandas sociales, culturales y laborales. En este sentido resulta fundamental aprovechar los recursos tecnológicos disponibles y en permanente expansión para generar nuevas propuestas para la Educación de Nivel Superior.

Por otra parte, se entiende que el contexto actual en relación al acceso y uso de las nuevas

tecnologías de la información y la comunicación es propicio para el desarrollo de ofertas de educación bimodal. En este contexto es esperable que los jóvenes y adultos encuentren un acceso facilitado a las nuevas tecnologías y, en particular, al aprovechamiento de Internet.

Es en la propuesta pedagógica, en la manera de concebir la enseñanza, en los materiales didácticos, en la generación de desafíos cognitivos a los y las estudiantes; en la intercomunicación; etc.; que entendemos se visualizan hoy las diferencias en la variedad de propuestas y ofertas en la modalidad. En este plano los últimos hallazgos dan cuenta de la potencia de centrarse en la actividad mediada como punto de articulación de la propuesta de enseñanza; de los procesos de aprendizaje y del tratamiento disciplinar en un entorno virtual (Litwin, 2000).

La incorporación de las tecnologías de la información a partir de una experiencia de educación bimodal favorece y contribuye a mejorar las prácticas de enseñanza y a realizar un trabajo reflexivo sobre las mismas.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Lion, C. (2006). Imaginar con tecnologías. Relaciones entre tecnologías y conocimiento. Buenos Aires: La Crujía.

Litwin, Edith. (1996). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En: Camilloni, Alicia W. de y otras. Corrientes didácticas contemporáneas, Bs. As.: Paidós.

Litwin, Edith, comp. (2000). La educación a distancia: temas para el debate en una nueva agenda educativa. Buenos Aires: Amorrortu. 160 p. ISBN 950-518-819-6.

Maggio, Mariana (2012). Enriquecer la enseñanza superior: búsquedas, construcciones y proyecciones. En: InterCambios, n° 1, 2012.



# La escuela secundaria como objeto de estudio: trayectorias juveniles y el derecho a la educación

**Causa, Matías<sup>1</sup>**

**Vicente, María Eugenia<sup>2</sup>**

**Asprella, Gabriel<sup>3</sup>**

<sup>1</sup> Instituto de Estudios en Trabajo Social y Sociedad (UNLP), Argentina, [causamd@gmail.com](mailto:causamd@gmail.com)

<sup>2</sup> Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (UNLP), Argentina, [mevicente@fahce.unlp.edu.ar](mailto:mevicente@fahce.unlp.edu.ar)

<sup>3</sup> Instituto de Estudios en Trabajo Social y Sociedad (UNLP), Argentina, [gabrielasprella@gmail.com](mailto:gabrielasprella@gmail.com)

## RESUMEN

El trabajo que reseña el avance de la investigación tiene la finalidad de contribuir a la revisión de posicionamientos teóricos y prácticas, tanto institucionales, del aula como del diseño de políticas, a través de la formulación de interrogaciones que surgen de la problematización sobre las implicancias socio políticas que plantea la Ley en las trayectorias e identidades de las juventudes. Como conclusiones, se reconocen que los núcleos de debate sobre ideas y actuaciones de la escuela secundaria se tornan desde el pensar la cohabitación y articulación entre una educación inclusiva para todos y todas, hasta de cómo ese espacio sea al mismo tiempo una oferta de calidad real, para que efectivamente la formación de la escuela secundaria incluya a todos los que transitan por ella y provea de herramientas para el mundo dinámico y en transformación actual.

**PALABRAS CLAVE:** Escuela secundaria – Trayectorias – Jóvenes – Políticas educativas

## 1. INTRODUCCIÓN

Los procesos de transformación social, económica y política de los últimos quince años en la Argentina han generado necesidades de la sociedad que empujan al sistema educativo a dar cuenta de la inclusión educativa y el acceso a saberes, a la transmisión de la cultura a las nuevas generaciones y la formación de valores para la ciudadanía crítica a todos los jóvenes. El Estado –instituyendo la obligatoriedad por ley– avanza en una visión sobre la sociedad del

presente a 20 años y un nuevo público se constituye en sujeto de la escuela secundaria interpellando al sujeto “ideal” o de supuesta homogeneidad, para dar lugar a la heterogeneidad con desigualdad en el acceso y en los procesos.

El reconocimiento, tanto de la diversidad cultural como de la desigualdad social y económica, problematiza el acceso a los bienes educativos y presiona sobre el sistema educativo y sus instituciones para contribuir a una educación democrática que priorice la justicia curricular como camino hacia mayores logros en la justicia social. Esta nueva situación requiere poner en el centro del debate las implicancias políticas, sociales y culturales que conllevan las prácticas institucionales y pedagógicas en el secundario.

En este marco, la investigación en curso “La representación social de la escuela secundaria”<sup>66</sup> pretende sumarse a las últimas investigaciones sobre el tema (Pinkasz; 2015; Pereyra, 2015) orientada por el objetivo principal de analizar concepciones y representaciones sobre la escuela secundaria que se expresan en miembros de la comunidad de sectores subalternos que históricamente no tuvieron acceso regular al nivel y cómo operan en la construcción de sentido frente a la escuela secundaria. En ésta oportunidad, el trabajo que reseña el avance de la investigación tiene la finalidad de contribuir a la revisión de posicionamientos teóricos y prácticas, tanto institucionales, del aula como del diseño de políticas, a través de la formulación de interrogaciones que surgen de la problematización sobre las implicancias socio políticas que plantea la Ley en las trayectorias e identidades de las juventudes.

## **2.DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN**

Si una nota resulta peculiar es aquella que confronta con la historia de homogeneidad y regularidad propia de un sistema que estaba establecido para una selectividad de la población, es el rasgo de heterogeneidad que hoy habita la escuela secundaria. Se ha visto así interpelado al sujeto ideal del deber ser, histórico de la secundaria constituido sobre una supuesta uniformidad para constatar hoy un espacio de identidades y orígenes diversos con notas de desigualdad en el acceso y en los procesos pedagógicos. Las escuelas secundarias desde hace tiempo y en la actualidad se convalida, muestran otro paisaje, las postales dan a entender que otras variables han entrado a jugar decididamente en el escenario de la escuela secundaria (Duschatzky y Birgin, 2001). Las formas históricas sostuvieron el sentido de la educación media / secundaria como respuesta a escenarios determinados de una sociedad y una cultura de dominación y privilegios. El modelo de eficacia en sí mismo resolvió su filosofía de sentido y justificación Hoy ese modelo histórico se confronta con posiciones políticas que

66.– Proyecto Bienal de Investigación y Desarrollo 2020- 2021 de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNLP, dirigido por el Mg. Matías Causa, con sede de trabajo en el Instituto de Estudios en Trabajo Social y Sociedad.



buscan dar respuesta a las demandas de inclusión a adolescentes y jóvenes de gran parte de la ciudadanía desde los cambios acaecidos en la realidad social y política (UNICEF, 2011).

La Argentina estableció en el año 2006 mediante la Ley de Educación Nacional 26.206 un nuevo marco integral para la educación formal en todos sus niveles desde el enfoque de la educación como derecho. Mediante esta legislación se avanzó en promulgar la obligatoriedad del nivel de educación secundaria. La universalización del acceso al secundario con su obligatoriedad representa una posición de vanguardia para América Latina y el mundo. La citada Ley proyecta la concurrencia escolar obligatoria para todos los sujetos de entre 12 y 18 años.

Estos procesos impactan de manera contundente sobre los sectores más pobres y postergados de la sociedad y en relación a aquellos que históricamente fueron los concurrentes regulares del secundario, la condición de supuesta igualdad requerirá de algunas advertencias. La nueva secundaria es un desafío cultural que supera el tránsito de la escolarización sistemática de las juventudes por la profundidad del debate sobre el sujeto social que en su contextualización histórica se forma desde un nuevo tipo de escolarización que se involucra estructuralmente con un determinado modelo social de inclusión. La posición del Estado se plantea en asumir el respaldo a esta obligatoriedad que no es solo garantizar el acceso sino fundamentalmente acometer una refundación del modelo histórico del nivel secundario que había sido creado para las elites (Braslavsky, 2001; Tenti Fanfani, 2003; Tiramonti, 2004; Southwell 2013).

En este marco, se hace necesario reconocer las implicancias políticas, sociales, económicas y culturales como otras derivaciones que los sujetos, las instituciones y el mismo proceso político se involucran cuando se inicia un proceso complejo de universalización de la formación como se concibe para Argentina el secundario obligatorio. Al respecto, la investigación en curso reconoce un conjunto de planteos y tensiones.

En primer lugar, es necesario plantear una re-visión de las condiciones prácticas y simbólicas que hacen a la escuela secundaria, desde algunos paradigmas y categorías de análisis, para ayudar a interpretar la realidad socioeducativa actual y en particular de aquellos sectores que siempre han estado impedidos de acceder a dicho nivel. Esta decisión de alto impacto en las trayectorias de las juventudes genera, excede los aspectos normativo y legal, se instala "de manera desbordante" en lo cultural, lo político, lo social, lo institucional, lo curricular y lo vincular. Ello, a su vez, plantea un nuevo desafío histórico en la "creación / configuración" de una nueva escuela secundaria en la posición de todos los sujetos / actores involucrados. Una nueva escuela secundaria que visualice a los adolescentes y jóvenes como sujetos de derecho con intereses presentes y proyectos de futuro que están necesitando un cambio profundo en las escuelas; nueva escuela cuyos desafíos podrían expresarse en el fortalecimiento y la resignificación de la formación ciudadana y de sus prácticas sociales, el acceso al conocimiento posibilitando la continuidad de estudios, la vinculación profunda y sistemática con el mundo productivo –en

sentido amplio– para preparar para su ingreso y desempeño en el mundo social y del trabajo.

En segundo lugar, es necesario tensionar la concepción de obligatoriedad, no puede ser planteada en términos de la “prolongación” de algo que ya está, de algo conocido, de “más de lo mismo”, sino más bien “una obligatoriedad” que debe “obligarnos” en la creación y concreción de una nueva configuración cultural de la escuela de nivel secundario tanto de los agentes escolares como para los destinatarios y su contorno familiar y del ámbito socio- comunitario en general. Reconocer la demanda de creación de un proceso de resignificación de la escuela secundaria implica plantear una nueva visión en torno a la educación secundaria; la realización de una apuesta para una mayor inclusión en dicho nivel educativo mediante la revisión crítica de las actuales experiencias profesionales e institucionales, ensayando nuevos análisis y prácticas que pongan de manifiesto la complejidad de la cuestión de la educación secundaria.

Para este proceso que se define de manera histórica y no solo operativo de una práctica educativa institucional, se requiere de una información relevante sobre la forma que se ha ido construyendo la “imagen” de la escuela secundaria, como se inscribió en el “sentido común” de amplios sectores de la comunidad tanto de aquellos que tuvieron que enfrentar a lo largo de su trayectoria, obstáculos simbólicos, económicos y sociales para llegar a ingresar, como aquellos que de manera velada siguen sosteniendo que el secundario no es necesario para todos.

Esa información se ofrece a través del estudio de las representaciones, sentidos e imágenes que están inscriptas en la comunidad, sobre todo de sectores más desprotegidos, derivando por un lado en la valoración de dicha escuela como en el tipo de recepción, de demanda y de proyección que los sujetos otorgan y efectivizan sobre la escuela secundaria. En este punto, la investigación aquí presentada avanza en su proceso de recolección de datos y análisis que oportunamente serán socializados.

En tercer lugar, el vínculo escuela secundaria – familia - comunidad también está siendo parte de una revisión de los lazos que entre la escuela y las familias se mantuvo históricamente en el sistema educativo argentino. Resulta ordinario escuchar apreciaciones de diversa índole que sobre la escuela secundaria se expande en muchos espacios sociales y culturales. Se puede observar como favorable en este escenario sobre la escuela secundaria su presencia en la lista de temas de interés de las comunidades. Por un lado, los estudiantes no reniegan necesariamente de la escuela secundaria pero no cargan en ella las expectativas de progreso de otras épocas. Los profesores en un contexto de falta de adecuaciones institucionales y profesionales mantienen en muchos casos sus justificaciones tradicionales para intervenir en los nuevos escenarios de la secundaria. Las tensiones derivadas de nuevos encuadres sobre el conocimiento como de las caracterizaciones de la masividad que hoy se impone en el secundario registran dificultades y deterioros laborales. Hoy lo escolar compite con otros circuitos de acceso a la información como también con otros medios que permiten la movilidad social. La constatación de este encuadre tensiona sobre todo a la escuela secundaria en términos de cambio cultural (Tiramonti, 2012).



En cuarto lugar, otro de los puntos centrales de debate se asienta en la representación y visualización que se tiene de los sujetos estudiantes, de las y los adolescentes que exponen una trayectoria de vida distante de la que manifestaban los jóvenes de otra etapa del secundario. Han dejado de ser los “menores” para constituirse en ciudadanos activos titulares de derecho que exigen a las estructuras de gobierno implementar y responder al marco que signa el interés superior, en este caso, de los adolescentes. Una derivación inmediata del enfoque de derecho exige reconocer a los adolescentes y jóvenes como sujetos con identidades propias e intereses presentes y futuros que construyen su condición ciudadana desde la autonomía personal. El mandato de la universalización de la escuela secundaria a través de su obligatoriedad y el enfoque de derecho sobre los sujetos impone un cambio histórico que indefectiblemente modele una nueva configuración cultural y de resignificación social y simbólica de la escuela secundaria (Aguilar, 2008; Obiols y Obiols Di Segni, 1998; Pini, Mas Rocha, Gorostiaga, Tello, Asprella, 2013; Más Rocha, Gorostiaga, Tello y Pini, 2012; UNICEF, 2011).

La función de la escuela secundaria está involucrada en el proceso de formación ciudadana y en particular de cómo se vivencian las instancias que revelan una sociedad democrática. La escuela no ejerce como antesala de la vida democrática de una sociedad, es en sí misma la experiencia democrática o en todo caso autoritaria o excluyente de la vida social, independientemente de las edades de los sujetos que involucra la escuela, que contribuye a resignificar y empoderar a las juventudes en su trayecto por la formación secundaria.

### **3. CONCLUSIONES**

La escuela secundaria afianza su condición de objeto de estudio, en perspectiva histórica, a partir de su actuación como primera figura y ser visualizada para su análisis en el escenario político, educativo y social de las últimas décadas. Para su papel se demanda revelar históricamente para quien ha trabajado y con quiénes hoy colabora.

En tanto la escuela secundaria no era cuestionada, no se había constituido en un objeto de demanda, no se había tomado distancia de ella para mirarla, interrogarla o al menos describirla en sus facetas de mayor complejidad que excedían la sola condición de la escuela como lugar oficial. La historia de la escuela secundaria y su presente de resignificación conjugan un llamado a una revisión de su definición, el análisis de las representaciones sobre ella de parte de todos los sujetos involucrados y hasta prever una adecuación metodológica como parte de la mediación de su estudio y la construcción de conocimiento desde los nuevos registros de la escuela secundaria.

Hace más de una década ha dejado de pasar inadvertido en toda la sociedad la necesidad de interesarse sobre la formación de los jóvenes y la demanda sobre los nuevos conocimientos y competencias requeridas. Todo gira sobre la formación que en el secundario reciben las nuevas generaciones y su capacidad de poder interactuar con los profundos cambios so-

cioeconómicos, tecnológicos y culturales contemporáneos. El alcance de esta transformación implica lo institucional, lo cultural, lo pedagógico y lo curricular.

Los núcleos de debate sobre ideas y actuaciones de la escuela secundaria se tornan desde el pensar la cohabitación y articulación entre una educación inclusiva para todos y todas, hasta de cómo ese espacio sea al mismo tiempo una oferta de calidad real, para que efectivamente la formación de la escuela secundaria incluya a todos los que transitan por ella y provea de herramientas para el mundo dinámico y en transformación actual.

El sentido de ahondar sobre este objeto de estudio frente a las políticas educativas y los enfoques epistemológicos actualiza y recrudece una necesidad y una demanda de dilucidar hasta dónde la escuela y el sistema educativo se co-definen o no entre sí respetando la posición de sus orígenes y sus alcances en la práctica pedagógica, social, política y cultural.

## BIBLIOGRAFÍA

Aguilar L. [et.al.] (2008). *La escuela media en foco: Indagaciones sobre convivencia y política, lectura y escritura y formación para el trabajo*. Bs As. Editó Ministerio de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Braslavsky, C. (2001). *Los procesos contemporáneos de cambio en la educación secundaria en América Latina: análisis de casos en América del Sur*. En: Braslavsky, C. (org). *La educación secundaria. Cambio o inmutabilidad?* Buenos Aires. Editorial Santillana.

Duschatzky, S., y Birgin, A. (2001). *Escenas escolares de un nuevo siglo*. En: Duschatzky, S.y Birgin, A. (compiladoras) *¿Dónde está la escuela? Ensayo sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*. (17- 33) Buenos Aires. FLACSO Manantial.

Más Rocha, S. M., Gorostiaga, J., Tello, C., Pini, M. (comp) (2012). *La educación secundaria como derecho*. Bs. As. AGCE-Edit. La Crujía.

Obiols, G. y Obiols Di Segni S. (1998). *Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria. La crisis de la enseñanza media*. Buenos Aires. Editorial Kapelusz.

Pereyra, A. (2015). *Prácticas pedagógicas y políticas educativas Investigaciones en el territorio bonaerense*. Gonnet UNIPE: Editorial Universitaria.

Pini, M; Mas Rocha S. M.; Gorostiaga J.; Tello C.; Asprella, G. (2016). *La educación secundaria ¿Modelo en (re) construcción?* (pp.177- 190) Bs. As. Editorial. Aique.

Pinkasz, D. (2015). *La investigación sobre educación secundaria en la Argentina en la última década*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Flacso Argentina.

# La escuela secundaria como objeto de estudio: trayectorias juveniles y el derecho a la educación

**Causa, Matías<sup>1</sup>**

**Vicente, María Eugenia<sup>2</sup>**

**Asprella, Gabriel<sup>3</sup>**

1 Instituto de Estudios en Trabajo Social y Sociedad (UNLP), Argentina. [causamd@gmail.com](mailto:causamd@gmail.com)

2 Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (UNLP), Argentina, [mevicente@fahce.unlp.edu.ar](mailto:mevicente@fahce.unlp.edu.ar)

3 Instituto de Estudios en Trabajo Social y Sociedad (UNLP), Argentina. [gabrielasprella@gmail.com](mailto:gabrielasprella@gmail.com)

## RESUMEN

El trabajo que reseña el avance de la investigación tiene la finalidad de contribuir a la revisión de posicionamientos teóricos y prácticas, tanto institucionales, del aula como del diseño de políticas, a través de la formulación de interrogaciones que surgen de la problematización sobre las implicancias socio políticas que plantea la Ley en las trayectorias e identidades de las juventudes. Como conclusiones, se reconocen que los núcleos de debate sobre ideas y actuaciones de la escuela secundaria se tornan desde el pensar la cohabitación y articulación entre una educación inclusiva para todos y todas, hasta de cómo ese espacio sea al mismo tiempo una oferta de calidad real, para que efectivamente la formación de la escuela secundaria incluya a todos los que transitan por ella y provea de herramientas para el mundo dinámico y en transformación actual.

**PALABRAS CLAVE:** Escuela secundaria – Trayectorias – Jóvenes – Políticas educativas

## 1. INTRODUCCIÓN

Los procesos de transformación social, económica y política de los últimos quince años en la Argentina han generado necesidades de la sociedad que empujan al sistema educativo a dar cuenta de la inclusión educativa y el acceso a saberes, a la transmisión de la cultura a las nuevas generaciones y la formación de valores para la ciudadanía crítica a todos los jóvenes. El Estado –instituyendo la obligatoriedad por ley– avanza en una visión sobre la sociedad del

presente a 20 años y un nuevo público se constituye en sujeto de la escuela secundaria interpellando al sujeto “ideal” o de supuesta homogeneidad, para dar lugar a la heterogeneidad con desigualdad en el acceso y en los procesos.

El reconocimiento, tanto de la diversidad cultural como de la desigualdad social y económica, problematiza el acceso a los bienes educativos y presiona sobre el sistema educativo y sus instituciones para contribuir a una educación democrática que priorice la justicia curricular como camino hacia mayores logros en la justicia social. Esta nueva situación requiere poner en el centro del debate las implicancias políticas, sociales y culturales que conllevan las prácticas institucionales y pedagógicas en el secundario.

En este marco, la investigación en curso “La representación social de la escuela secundaria”<sup>67</sup> pretende sumarse a las últimas investigaciones sobre el tema (Pinkasz; 2015; Pereyra, 2015) orientada por el objetivo principal de analizar concepciones y representaciones sobre la escuela secundaria que se expresan en miembros de la comunidad de sectores subalternos que históricamente no tuvieron acceso regular al nivel y cómo operan en la construcción de sentido frente a la escuela secundaria. En ésta oportunidad, el trabajo que reseña el avance de la investigación tiene la finalidad de contribuir a la revisión de posicionamientos teóricos y prácticas, tanto institucionales, del aula como del diseño de políticas, a través de la formulación de interrogaciones que surgen de la problematización sobre las implicancias socio políticas que plantea la Ley en las trayectorias e identidades de las juventudes.

## **2.DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN**

Si una nota resulta peculiar es aquella que confronta con la historia de homogeneidad y regularidad propia de un sistema que estaba establecido para una selectividad de la población, es el rasgo de heterogeneidad que hoy habita la escuela secundaria. Se ha visto así interpelado al sujeto ideal del deber ser, histórico de la secundaria constituido sobre una supuesta uniformidad para constatar hoy un espacio de identidades y orígenes diversos con notas de desigualdad en el acceso y en los procesos pedagógicos. Las escuelas secundarias desde hace tiempo y en la actualidad se convalida, muestran otro paisaje, las postales dan a entender que otras variables han entrado a jugar decididamente en el escenario de la escuela secundaria (Duschatzky y Birgin, 2001). Las formas históricas sostuvieron el sentido de la educación media / secundaria como respuesta a escenarios determinados de una sociedad y una cultura de dominación y privilegios. El modelo de eficacia en sí mismo resolvió su filosofía de sentido y justificación Hoy ese modelo histórico se confronta con posiciones políticas que

67.- Proyecto Biental de Investigación y Desarrollo 2020- 2021 de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNLP, dirigido por el Mg. Matías Causa, con sede de trabajo en el Instituto de Estudios en Trabajo Social y Sociedad.

buscan dar respuesta a las demandas de inclusión a adolescentes y jóvenes de gran parte de la ciudadanía desde los cambios acaecidos en la realidad social y política (UNIFE, 2011).

La Argentina estableció en el año 2006 mediante la Ley de Educación Nacional 26.206 un nuevo marco integral para la educación formal en todos sus niveles desde el enfoque de la educación como derecho. Mediante esta legislación se avanzó en promulgar la obligatoriedad del nivel de educación secundaria. La universalización del acceso al secundario con su obligatoriedad representa una posición de vanguardia para América Latina y el mundo. La citada Ley proyecta la concurrencia escolar obligatoria para todos los sujetos de entre 12 y 18 años.

Estos procesos impactan de manera contundente sobre los sectores más pobres y postergados de la sociedad y en relación a aquellos que históricamente fueron los concurrentes regulares del secundario, la condición de supuesta igualdad requerirá de algunas advertencias. La nueva secundaria es un desafío cultural que supera el tránsito de la escolarización sistemática de las juventudes por la profundidad del debate sobre el sujeto social que en su contextualización histórica se forma desde un nuevo tipo de escolarización que se involucra estructuralmente con un determinado modelo social de inclusión. La posición del Estado se plantea en asumir el respaldo a esta obligatoriedad que no es solo garantizar el acceso sino fundamentalmente acometer una refundación del modelo histórico del nivel secundario que había sido creado para las elites (Braslavsky, 2001; Tenti Fanfani, 2003; Tiramonti, 2004; Southwell 2013).

En este marco, se hace necesario reconocer las implicancias políticas, sociales, económicas y culturales como otras derivaciones que los sujetos, las instituciones y el mismo proceso político se involucran cuando se inicia un proceso complejo de universalización de la formación como se concibe para Argentina el secundario obligatorio. Al respecto, la investigación en curso reconoce un conjunto de planteos y tensiones.

En primer lugar, es necesario plantear una re-visión de las condiciones prácticas y simbólicas que hacen a la escuela secundaria, desde algunos paradigmas y categorías de análisis, para ayudar a interpretar la realidad socioeducativa actual y en particular de aquellos sectores que siempre han estado impedidos de acceder a dicho nivel. Esta decisión de alto impacto en las trayectorias de las juventudes genera, excede los aspectos normativo y legal, se instala "de manera desbordante" en lo cultural, lo político, lo social, lo institucional, lo curricular y lo vincular. Ello, a su vez, plantea un nuevo desafío histórico en la "creación / configuración" de una nueva escuela secundaria en la posición de todos los sujetos / actores involucrados. Una nueva escuela secundaria que visualice a los adolescentes y jóvenes como sujetos de derecho con intereses presentes y proyectos de futuro que están necesitando un cambio profundo en las escuelas; nueva escuela cuyos desafíos podrían expresarse en el fortalecimiento y la resignificación de la formación ciudadana y de sus prácticas sociales, el acceso al conocimiento

posibilitando la continuidad de estudios, la vinculación profunda y sistemática con el mundo productivo –en sentido amplio– para preparar para su ingreso y desempeño en el mundo social y del trabajo.

En segundo lugar, es necesario tensionar la concepción de obligatoriedad, no puede ser planteada en términos de la “prolongación” de algo que ya está, de algo conocido, de “más de lo mismo”, sino más bien “una obligatoriedad” que debe “obligarnos” en la creación y concreción de una nueva configuración cultural de la escuela de nivel secundario tanto de los agentes escolares como para los destinatarios y su contorno familiar y del ámbito socio-comunitario en general. Reconocer la demanda de creación de un proceso de resignificación de la escuela secundaria implica plantear una nueva visión en torno a la educación secundaria; la realización de una apuesta para una mayor inclusión en dicho nivel educativo mediante la revisión crítica de las actuales experiencias profesionales e institucionales, ensayando nuevos análisis y prácticas que pongan de manifiesto la complejidad de la cuestión de la educación secundaria.

Para este proceso que se define de manera histórica y no solo operativo de una práctica educativa institucional, se requiere de una información relevante sobre la forma que se ha ido construyendo la “imagen” de la escuela secundaria, como se inscribió en el “sentido común” de amplios sectores de la comunidad tanto de aquellos que tuvieron que enfrentar a lo largo de su trayectoria, obstáculos simbólicos, económicos y sociales para llegar a ingresar, como aquellos que de manera velada siguen sosteniendo que el secundario no es necesario para todos.

Esa información se ofrece a través del estudio de las representaciones, sentidos e imágenes que están inscriptas en la comunidad, sobre todo de sectores más desprotegidos, derivando por un lado en la valoración de dicha escuela como en el tipo de recepción, de demanda y de proyección que los sujetos otorgan y efectivizan sobre la escuela secundaria. En este punto, la investigación aquí presentada avanza en su proceso de recolección de datos y análisis que oportunamente serán socializados.

En tercer lugar, el vínculo escuela secundaria – familia - comunidad también está siendo parte de una revisión de los lazos que entre la escuela y las familias se mantuvo históricamente en el sistema educativo argentino. Resulta ordinario escuchar apreciaciones de diversa índole que sobre la escuela secundaria se expande en muchos espacios sociales y culturales. Se puede observar como favorable en este escenario sobre la escuela secundaria su presencia en la lista de temas de interés de las comunidades. Por un lado, los estudiantes no reniegan necesariamente de la escuela secundaria pero no cargan en ella las expectativas de progreso de otras épocas. Los profesores en un contexto de falta de adecuaciones institucionales y profesionales mantienen en muchos casos sus justificaciones tradicionales para intervenir en los nuevos escenarios de la secundaria. Las tensiones derivadas de nuevos encuadres sobre el conocimiento como de las caracterizaciones de la masividad que hoy se impone en el secun-



dario registran dificultades y deterioros laborales. Hoy lo escolar compite con otros circuitos de acceso a la información como también con otros medios que permiten la movilidad social. La constatación de este encuadre tensiona sobre todo a la escuela secundaria en términos de cambio cultural (Tiramonti, 2012).

En cuarto lugar, otro de los puntos centrales de debate se asienta en la representación y visualización que se tiene de los sujetos estudiantes, de las y los adolescentes que exponen una trayectoria de vida distante de la que manifestaban los jóvenes de otra etapa del secundario. Han dejado de ser los “menores” para constituirse en ciudadanos activos titulares de derecho que exigen a las estructuras de gobierno implementar y responder al marco que signa el interés superior, en este caso, de los adolescentes. Una derivación inmediata del enfoque de derecho exige reconocer a los adolescentes y jóvenes como sujetos con identidades propias e intereses presentes y futuros que construyen su condición ciudadana desde la autonomía personal. El mandato de la universalización de la escuela secundaria a través de su obligatoriedad y el enfoque de derecho sobre los sujetos impone un cambio histórico que indefectiblemente modele una nueva configuración cultural y de resignificación social y simbólica de la escuela secundaria (Aguilar, 2008; Obiols y Obiols Di Segni, 1998; Pini, Mas Rocha, Gorostiaga, Tello, Asprella, 2013; Más Rocha, Gorostiaga, Tello y Pini, 2012; UNIPE, 2011).

La función de la escuela secundaria está involucrada en el proceso de formación ciudadana y en particular de cómo se vivencian las instancias que revelan una sociedad democrática. La escuela no ejerce como antesala de la vida democrática de una sociedad, es en sí misma la experiencia democrática o en todo caso autoritaria o excluyente de la vida social, independientemente de las edades de los sujetos que involucra la escuela, que contribuye a resignificar y empoderar a las juventudes en su trayecto por la formación secundaria.

### **3.CONCLUSIONES**

La escuela secundaria afianza su condición de objeto de estudio, en perspectiva histórica, a partir de su actuación como primera figura y ser visualizada para su análisis en el escenario político, educativo y social de las últimas décadas. Para su papel se demanda revelar históricamente para quien ha trabajado y con quiénes hoy colabora.

En tanto la escuela secundaria no era cuestionada, no se había constituido en un objeto de demanda, no se había tomado distancia de ella para mirarla, interrogarla o al menos describirla en sus facetas de mayor complejidad que excedían la sola condición de la escuela como lugar oficial. La historia de la escuela secundaria y su presente de resignificación conjugan un llamado a una revisión de su definición, el análisis de las representaciones sobre ella de parte

de todos los sujetos involucrados y hasta prever una adecuación metodológica como parte de la mediación de su estudio y la construcción de conocimiento desde los nuevos registros de la escuela secundaria.

Hace más de una década ha dejado de pasar inadvertido en toda la sociedad la necesidad de interesarse sobre la formación de los jóvenes y la demanda sobre los nuevos conocimientos y competencias requeridas. Todo gira sobre la formación que en el secundario reciben las nuevas generaciones y su capacidad de poder interactuar con los profundos cambios socioeconómicos, tecnológicos y culturales contemporáneos. El alcance de esta transformación implica lo institucional, lo cultural, lo pedagógico y lo curricular.

Los núcleos de debate sobre ideas y actuaciones de la escuela secundaria se tornan desde el pensar la cohabitación y articulación entre una educación inclusiva para todos y todas, hasta de cómo ese espacio sea al mismo tiempo una oferta de calidad real, para que efectivamente la formación de la escuela secundaria incluya a todos los que transitan por ella y provea de herramientas para el mundo dinámico y en transformación actual.

El sentido de ahondar sobre este objeto de estudio frente a las políticas educativas y los enfoques epistemológicos actualiza y recrudece una necesidad y una demanda de dilucidar hasta dónde la escuela y el sistema educativo se co-definen o no entre sí respetando la posición de sus orígenes y sus alcances en la práctica pedagógica, social, política y cultural.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Aguilar L. [et.al.] (2008). *La escuela media en foco: Indagaciones sobre convivencia y política, lectura y escritura y formación para el trabajo*. Bs As. Editó Ministerio de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Braslavsky, C. (2001). *Los procesos contemporáneos de cambio en la educación secundaria en América Latina: análisis de casos en América del Sur*. En: Braslavsky, C. (org). *La educación secundaria. Cambio o inmutabilidad?* Buenos Aires. Editorial Santillana.

Duschatzky, S., y Birgin, A. (2001). *Escenas escolares de un nuevo siglo*. En: Duschatzky, S. y Birgin, A. (compiladoras) *¿Dónde está la escuela? Ensayo sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*. (17- 33) Buenos Aires. FLACSO Manantial.

Más Rocha, S. M., Gorostiaga, J., Tello, C., Pini, M. (comp) (2012). *La educación secundaria como derecho*. Bs. As. AGCE-Edit. La Crujía.



Obiols, G. y Obiols Di Segni S. (1998). Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria. La crisis de la enseñanza media. Buenos Aires. Editorial Kapelusz.

Pereyra, A. (2015). Prácticas pedagógicas y políticas educativas Investigaciones en el territorio bonaerense. Gonnet UNIPE: Editorial Universitaria.

Pini, M; Mas Rocha S. M.; Gorostiaga J.; Tello C.; Asprella, G. (2016). La educación secundaria ¿Modelo en (re) construcción? (pp.177- 190) Bs. As. Editorial. Aique.

Pinkasz, D. (2015). La investigación sobre educación secundaria en la Argentina en la última década. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Flacso Argentina.

# La experiencia del primer año en la UNLP desde la perspectiva de las y los estudiantes: transformaciones en los procesos de transmisión cultural y afiliación académica

**Andrea Liliana Iotti<sup>1</sup>**

**Debora Magalí Arce<sup>2</sup>**

**Charis Maricel Guillier<sup>3</sup>**

**Lucrecia Gallo<sup>4</sup>**

**Ana María Ungaro<sup>5</sup>**

1 Facultad de Periodismo y Comunicación Social (Universidad Nacional de La Plata) y Universidad Metropolitana por la Educación y el Trabajo (UMET). Correo electrónico: [andreiotti05@gmail.com](mailto:andreiotti05@gmail.com)

2 Facultad de Periodismo y Comunicación Social y Facultad de Odontología (Universidad Nacional de La Plata). Correo electrónico: [debiearce@hotmail.com](mailto:debiearce@hotmail.com)

3 Facultad de Periodismo y Comunicación Social (Universidad Nacional de La Plata) y Universidad Nacional de Quilmes. Correo electrónico: [chguiller@gmail.com](mailto:chguiller@gmail.com)

4 Facultad de Periodismo y Comunicación Social (Universidad Nacional de La Plata). Correo electrónico: [lucreciagallos@gmail.com](mailto:lucreciagallos@gmail.com)

5 Facultad de Informática (Universidad Nacional de La Plata). Correo electrónico: [ana1970ungaro@gmail.com](mailto:ana1970ungaro@gmail.com)

## RESUMEN

El presente trabajo se enmarca en un proyecto de investigación en curso, que se desarrolla en la Universidad Nacional de La Plata (Argentina), y en el que se procura indagar en las propuestas de enseñanza de cátedras de los primeros años orientadas a favorecer procesos de afiliación estudiantil en la universidad. Dicha investigación se focalizó en el relevamiento de propuestas de enseñanza de cátedras de primer año en diferentes unidades académicas de la UNLP, a partir de un muestreo teórico de casos. Las estrategias de relevamiento de información consistieron en el análisis documental de ponencias presentadas en las I y II Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública (organizadas por la UNLP en los años 2016 y 2018), en las cuales los equipos docentes socializaban y reflexionaban sobre experiencias de enseñanza inclusivas en el primer año, y en la realización de entrevistas en profundidad a diferentes miembros de equipos de cátedra de asignaturas correspondientes al primer año en diferentes Facultades y a estudiantes que han transitado su primer año de cursadas.

En trabajos anteriores se abordó un análisis exploratorio de las estrategias de enseñanza



orientadas a promover los procesos de inclusión educativa y afiliación estudiantil, identificando –a partir de entrevistas a docentes y la lectura de artículos elaborados por las cátedras- las dimensiones de las prácticas de enseñanza que interpelan y sobre las que buscan intervenir. En este marco, se identificaron propuestas orientadas a diversas dimensiones, como: la reflexión y reconstrucción acerca de los saberes que enseñan; dinámicas involucradas en los procesos de afiliación al discurso académico, de las y los estudiantes; la inclusión y uso de TIC; distintas estrategias de evaluación; transformaciones en los vínculos con los y las estudiantes.

Este trabajo se propone, a partir de las indagaciones previas, focalizar en el análisis de las experiencias de las y los estudiantes durante su trayecto en el primer año. Resulta de interés, en este sentido, indagar cómo impactan las estrategias y propuestas que procuran contribuir a la afiliación estudiantil en su proceso de incorporación a la universidad, desde la perspectiva de las y los estudiantes. Se trata de rastrear, a través de entrevistas, aquellas experiencias que los incluyan desde la consideración de sus diversos y múltiples atravesamientos en el contexto sociohistórico actual, que hacen a la construcción de subjetividades distintas a la de los estudiantes del siglo pasado y que den cuenta de los modos distintos en que habitan el mundo y, en especial, la universidad.

**PALABRAS CLAVE:** Afiliación académica, Experiencia estudiantil, Transmisión cultural, Transformaciones socioculturales.

## 1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se enmarca en un proyecto de investigación en curso, que se desarrolla en la Universidad Nacional de La Plata (Argentina), denominado “Enseñanza universitaria y transformaciones en la producción, circulación y apropiación del conocimiento. Estudio de propuestas de enseñanza tendientes a favorecer los procesos de afiliación estudiantil de cátedras de primer año de la universidad”, dirigido por la Mg. Glenda Morandi, co-dirigido por la Mg. Mónica Ros e integrado, además de las autoras de esta ponencia, por las licenciadas Eva Mariani y Silvina Justianovich.

En este proyecto se procura indagar en las propuestas de enseñanza de cátedras de los primeros años orientadas a favorecer procesos de afiliación estudiantil en la universidad. Dicha investigación se focalizó en el relevamiento de propuestas de enseñanza de cátedras de primer año en diferentes unidades académicas de la UNLP, a partir de un muestreo teórico de casos. Las estrategias de relevamiento de información consistieron en el análisis documental

de ponencias presentadas en las I y II Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública (organizadas por la UNLP en los años 2016 y 2018), en las cuales los equipos docentes socializaban y reflexionaban sobre experiencias de enseñanza inclusivas en el primer año , y en la realización de entrevistas en profundidad a diferentes miembros de equipos de cátedra de asignaturas correspondientes al primer año en diferentes Facultades y a estudiantes que han transitado su primer año de cursadas.

En trabajos anteriores se abordó un análisis exploratorio de las estrategias de enseñanza orientadas a promover los procesos de inclusión educativa y afiliación estudiantil, identificando –a partir de entrevistas a docentes y la lectura de artículos elaborados por las cátedras- las dimensiones de las prácticas de enseñanza que interpelan y sobre las que buscan intervenir. En este marco, se identificaron propuestas orientadas a diversas dimensiones: aquellas que realizaban una reflexión y reconstrucción acerca de la relevancia y pertinencia de los saberes que enseñan, las que atendían a las dinámicas involucradas en los procesos de afiliación al discurso académico -en tanto conjunto de saberes, competencias, prácticas y estrategias legitimadas en el ámbito universitario- de las y los estudiantes, las que desarrollaban espacios diversificados para la enseñanza que suponían también la inclusión y uso de TIC, las que diseñaban e implementaban modificaciones en las estrategias de evaluación y, finalmente, aquellas que procuraban promover transformaciones en los vínculos con los y las estudiantes.

## **2.DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN**

Este trabajo se propone, a partir de las indagaciones previas, focalizar en el análisis de las experiencias de las y los estudiantes durante su trayecto en el primer año. Resulta de interés, en este sentido, indagar cómo impactan las estrategias y propuestas que procuran contribuir a la afiliación estudiantil en su proceso de incorporación a la universidad, desde la perspectiva de las y los estudiantes. Se trata de rastrear, a través de entrevistas, aquellas experiencias que los incluyan desde la consideración de sus diversos y múltiples atravesamientos en el contexto sociohistórico actual, que hacen a la construcción de subjetividades distintas a la de los estudiantes del siglo pasado y que den cuenta de los modos distintos en que habitan el mundo y, en especial, la universidad.

### **Sobre los procesos contemporáneos de transmisión cultural y de afiliación académica en la Universidad**

Diversos autores (Cornu, 2004; Debray, 2007; Carli, 2006; Diker, 2004 y 2008) han conceptualizado el proceso de transmisión cultural como aquella práctica vital, profundamente



humana, que supone el traspaso a las nuevas generaciones de una herencia considerada significativa, que posibilite a los “recién llegados” la continuidad del proceso de construcción de una historia común, así como su transformación. Esta tensión entre continuidad y transformación es, precisamente, lo que hace posible la transmisión cultural. En otras palabras, “heredar no es recibir, ni transmitir es transferir, es reinventar-alterar” (Debray, 2007: 46). Es por ello que los procesos de transmisión habilitan la continuidad en el tiempo, la inscripción en un mundo reglado que nos viene dado, pero también suponen la posibilidad de la creación, de la disrupción, de la apropiación.

Como señala Sandra Carli: “La relación entre las generaciones es siempre una relación atravesada por la discontinuidad. La discontinuidad hace historia: en ese hecho, lenguaje, creación, los jóvenes se diferencian, marcan las fronteras de su tiempo histórico, y a la vez señalan a los adultos las propias, proyectan sus posibilidades futuras y a la vez muestran la caducidad del otro, indicándonos también la caducidad de nuestra transmisión. Siempre, por otra parte, hay algo desconocido de una generación joven para la generación adulta y también en el sentido inverso. En todo caso es la experiencia que enseña el tiempo y que remite al paso por las edades la que permite que eso desconocido del otro sea objeto de reconocimiento y no de confiscación” (2006: 8).

Ahora bien, en el presente momento histórico ese proceso de transmisión cultural se vive, en numerosas oportunidades, desde el conflicto y la tensión: las bases de la autoridad docente (sostén de la transmisión) se ven erosionadas en sus sentidos originales y requieren ser reconstruidas situacionalmente por las y los educadores a partir de un reconocimiento mutuo con sus estudiantes (Diker, 2008); las dinámicas institucionales y la función social de la universidad se reconfiguran también a partir de la responsabilidad ética que supone generar estrategias de inclusión y permanencia de estudiantes con recorridos y experiencias educativas diversas, heterogéneas, no lineales; las y los jóvenes transitan nuevos modos de producción, circulación y apropiación de los saberes, que “chocan” con las formas en que históricamente la universidad concibió el vínculo entre sujetos y conocimiento; entre muchos otros aspectos.

En este marco, una dimensión relevante vinculada con las transformaciones sociohistóricas recientes, remite a la percepción de cambios en los modos de ser y estar del sujeto estudiante, en relación con las lógicas de vinculación y funcionamiento “tradicionales” al interior de la institución. Esta nueva composición del estudiantado representa importantes desafíos a la institución, la que se ve demandada a establecer nuevos contratos de trabajo con ellos.

Es en este contexto que retomamos la noción de afiliación académica (Coulon, 1995) como aquel trayecto de pasaje o iniciación que se produce en el ingreso a los estudios universitarios y que configura un proceso de extrañamiento y de inclusión en un nuevo orden institucional y cultural, que posibilita la construcción del oficio de estudiante. De este modo, “si afiliarse

significa aprender la institución de la tarea y asignarle un sentido a los objetos institucionales y cognitivos del mundo académico, será posible distinguir dos tipos de afiliación: institucional e intelectual. La primera tiene que ver con el conocimiento de los modos de funcionamiento de la universidad, su organización administrativa y funcional, sus principios, y las normas que regulan la acción de sus actores. La segunda con el dominio de las formas del trabajo intelectual, que implica abrirse paso en un terreno de conceptos, de categorizaciones, de discursos y de prácticas propios de la esfera de la educación universitaria” (Coulon, 1995: 211).

El proceso de afiliación implica un arduo trabajo de comprensión de normas y prácticas que configuran este nuevo escenario cultural. En él, las y los estudiantes deben ser capaces de descubrir y apropiarse de “las condiciones bajo las cuales es posible transformar las consignas, tanto institucionales como intelectuales, en acciones prácticas” (Coulon, 1995: 160). El tránsito por este momento supone abandonar, siempre parcialmente, la cultura propia y adscribir a una identidad y una cultura nueva, en diversos grados de ruptura con su experiencia y sus marcos culturales previos. De este modo, la universidad no es sólo un espacio en el que tiene lugar la formación de índole científico-académica sino también una instancia de producción de subjetividades y experiencias culturales que pone en tensión lo biográfico y lo subjetivo-experiencial.

Esta etapa de transición, que supone la afiliación académica, es más compleja cuanto mayor sea la distancia entre la experiencia que supone el primer año de la vida universitaria y la trayectoria escolar previa. En nuestro país, la universidad de masas, así como procesos de segmentación social y diversificación institucional que se dieron en las últimas décadas, demandan revisar la condición de estudiante en términos de categoría homogénea. Al mismo tiempo, la permanencia de prácticas institucionales en las que siguen operando mecanismos de selección y exclusión configuran un marco relevante para comprender algunas dimensiones institucionales que configuran las condiciones del “fracaso estudiantil”. De este modo, se percibe una brecha entre las experiencias previas y el capital cultural al que las mismas habilitan y los requerimientos de las prácticas educativas del nivel universitario. En general, en esa brecha aparece una distancia variable entre el estudiante real y el esperado.

En este marco, un aspecto relevante, en tanto impacta fuertemente en las condiciones de posibilidad de los procesos de aprendizaje en el nivel universitario, se relaciona con las reglas de la afiliación discursiva. Con frecuencia la distancia entre las prácticas comunicativas estudiantiles y los modos del saber legitimados por la institución universitaria se manifiesta como una disonancia extrema entre dos universos cognitivo-culturales. Leer y escribir textos académicos –una práctica que se considera indispensable que todo estudiante domine- implica ciertas capacidades que no son intuitivas, sino que requieren ser sistemáticamente apropiadas.

Para comprender estas cuestiones Paula Carlino construye la categoría de alfabetización



académica, considerada como “el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridos para aprender en la Universidad. (...) Designa también el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional, precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de convenciones del discurso” (2005: 6). Esta noción apunta de manera fundamental a comprender que la alfabetización académica no incluye solo el manejo de ciertas habilidades, sino la posibilidad de participar activamente en comunidades que utilizan el lenguaje con determinados propósitos y características. En tanto las culturas académicas y la universidad se constituyen en una de estas comunidades, el acceso a las lógicas involucradas en esta producción discursiva es central para la inclusión de los sujetos en las mismas.

De este modo, el reconocimiento de que los textos académicos ocupan una centralidad importante en los estudios universitarios ha puesto de relieve el papel que pueden desempeñar las prácticas docentes en la inclusión de estrategias que propicien la adquisición de las capacidades que se hallan implicadas en tales prácticas. Asimismo, los estudios e investigaciones en el tema plantean el hecho de que usualmente estas capacidades no se constituyen en objeto explícito de la formación.

### **La experiencia estudiantil en el primer año**

En las entrevistas realizadas a estudiantes de diferentes unidades académicas que han transitado recientemente su primer año se abordaron tres grandes aspectos vinculados con el proceso de afiliación:

- La primera se relaciona con las motivaciones que reconocen las y los jóvenes para la selección de su carrera y cómo vivieron el pasaje de la escuela secundaria a la universidad, en términos de sus expectativas previas y las situaciones que finalmente acontecieron.

- La segunda cuestión se vincula con la manera en que estas y estos jóvenes se vinculan con el conocimiento académico que es objeto de trabajo en cada propuesta de enseñanza. Resulta entonces de interés indagar en los sentidos que atribuyen al conocimiento en la universidad, cuáles son los dispositivos portadores de información que reconocen y las estrategias de estudio y apropiación de saberes que ponen en juego. Se trata aquí también de indagar en la mirada de las y los estudiantes, cuál es el recorrido académico que se espera que construyan y las diversas formas en que ello se produce efectivamente.

- La última dimensión refiere a las formas en que se articulan con las dinámicas organizacionales e institucionales, es decir, aquellas cuestiones de la experiencia del primer año que exceden lo que sucede estrictamente en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, pero que también configuran un cierto modo de vivenciar su trayecto académico.

En relación con la primera cuestión cabe señalar que los y las entrevistadas han tenido recorridos diversos: algunas han nacido en la ciudad de La Plata y continúan viviendo con sus familias, otros se trasladaron desde diferentes ciudades del interior para estudiar en la UNLP. Algunos, a su vez, han cursado sus estudios secundarios en escuelas estatales, otros en escuelas privadas y una alumna en un colegio universitario. En general todos manifiestan no haber tenido mayores contratiempos con los estudios secundarios y coinciden en señalar que una de las grandes diferencias entre la escuela media y la universidad reside en la cantidad de material que deben estudiar y que se traduce en los diferentes tiempos que ello demanda.

En general las motivaciones para la elección de la carrera son diversas: por imaginar una apropiada salida laboral, por haber buscado orientación en personas conocidas que se desempeñan en esa carrera y por leer los planes de estudio y encontrar materias afines a sus intereses. La elección de la UNLP se produce por vínculos personales (amigos o familiares que estudian o estudiaron ella) y por la imagen académica positiva de esta universidad (identificada con la alta calidad de la formación que brinda).

La mayoría de las y los entrevistados valora positivamente su experiencia en el primer año universitario, más allá del grado en que lograron cumplir con los requerimientos del plan de estudios. Cuestiones como el acompañamiento institucional, los aprendizajes en torno al uso del tiempo, la forma de estudiar, las evaluaciones y los vínculos con compañeros y docentes son identificados como vivencias positivas.

En este sentido, varios de los estudiantes describieron los cambios subjetivos que supuso comenzar a cursar en la universidad. Si bien varios lo plantearon, podemos citar a modo de ejemplo a una de las estudiantes entrevistadas, quien sostiene que "en relación a la carrera el tema es saber que ya sos como más independiente, ves el abismo que hay entre la secundaria y la facultad. La verdad, yo quedé fascinada. Sabiendo que el primer año es como una prueba piloto: tenés que aprender a organizar tus horarios, priorizar ciertas cosas antes que otras, es como un pantallazo de cómo van a ser los siguientes años de tu carrera y de tu vida en La Plata"

Aquí es posible reconocer lo que Pierella (2014) denomina "percepción de transformación subjetiva", en tanto, "conlleva el alejamiento de los antiguos sistemas de pensamiento" y de valoración asociados a la pertenencia familiar y a la trayectoria escolar y social previa. Es decir, que esta acción de aprender a organizarse e imaginar cómo van a ser los años siguientes expresan con claridad el inicio de esta transformación subjetiva.

Coulon (1995) señala que el proceso de afiliación académica implica tres tiempos: un primer momento (tiempo de extrañamiento) que supone el ingreso a un universo cultural desconocido que rompe con la experiencia anterior. En este tiempo, las reglas y normas resultan en parte ininteligibles para los estudiantes y predominando sensaciones de desajuste. Un segundo momento (tiempo del aprendizaje) que habilita estrategias de adaptación progresiva y



de internalización de estrategias y normas. Y finalmente, el tiempo de la afiliación que supone el dominio de las reglas institucionales e intelectuales que suponen el pasaje a la condición de miembro afiliado y que implica la capacidad de interpretar los significados institucionales, condición que le permite tanto ajustarse a las normas como transgredirlas.

Este mismo recorrido es narrado con claridad por una de las entrevistadas: “Hasta no llegar a segundo, los tiempos no los pude organizar bien. En primero me fue mal por organizar mal los tiempos (...) Es otra forma de organizar los tiempos que, si no estás en la Facultad, no te das cuenta que tenés que hacer eso. En la secundaria no me pasaba, por ejemplo. Un parcial lo estudiaba tres días antes y aprobaba. En la Facultad obviamente que no podés hacer eso (...) Yo no estudiaba con tiempo en ningún momento. No me daba cuenta que iba a llegar el parcial y no iba a saber nada. En cambio en segundo, sabiendo lo que me había pasado en primero, lo hice mejor. En segundo no recursé ninguna. Si comparo primero con segundo siento que hay un cambio”.

Con respecto a la segunda dimensión, vinculada con la afiliación intelectual, se observan recorridos que habitualmente exceden los tiempos previstos institucionalmente, incluso en jóvenes que dicen dedicar muchas horas diarias al estudio y a las cursadas.

Una de las principales dificultades reside, para los y las entrevistadas, en “comprender la teoría” (cualquiera sea la disciplina que estén abordando). Para intentar “dominar” estos saberes recurren a numerosas estrategias: asistir a clases de consulta y a tutorías, a talleres preparatorios para rendir exámenes o a grupos de estudio anunciados por Facebook y coordinados por estudiantes de años superiores. Más allá de todas las estrategias desplegadas, llevar la carrera al día se revela como inviable en la mayoría de los casos: “De los 40 que ingresaron conmigo, 20 están hasta ahora y de esos 20, solo 3 están al día”, cuenta una entrevistada. “Éramos 30 personas y después del primer parcial quedamos 7”, plantea otra.

Una estudiante relata que se “colaba en la comisión de otro profesor”, un profesor que “explicaba bien”. Cuando se le consulta qué hacía ese profesor en particular, plantea que da ejemplos en el pizarrón, explica todos los contenidos (y no sólo algunos del programa), hace resúmenes o síntesis comparativas en el pizarrón y promueve la resolución de ejercicios en forma colectiva. Hay también algo de la “disposición a explicar” que resulta enriquecedora para las y los estudiantes y que se vincula con el trato que reciben. Como dice otra estudiante: “Es como lo da el profesor, porque en el teórico entendías todo y el práctico... Yo no la rendí, por ejemplo, la tengo que rendir ahora libre”. Otro alumno plantea, al describir el vínculo con las y los profesores: “Si necesitabas algo, vas y le decías, si no entendías algo, vas y te explica. Todos te ayudaban, ya sea para una cosa o para otra, y si no, te daban horario de consulta, que le mandes un mail”.

En este sentido, “la figura de algunos/as profesores/as ocupó un lugar crucial en la perma-

nencia (...), operando como un lazo a la institución e interpelándolos en sus primeros recorridos en la formación de grado. Como afirma Carli (2012), ante las limitaciones del dispositivo institucional los profesores son quienes operan a modo de receptores, acechados a su vez por los efectos de la superpoblación en las aulas y las exigencias laborales” (Pierella, 2014: 57 y 58). Se observa la importancia de las prácticas asociadas a la hospitalidad con la que la institución recibe a las y los recién llegados. Ellas suponen la construcción de vínculos en los que las y los docentes asumen no sólo un compromiso intelectual, sino también personal y emocional, relacionado con el reconocimiento de la condición singular de los estudiantes.

Una breve mención merece el lugar que ocupan las redes de amistad en este proceso: “Cuando tuve que rendir en última instancia le pedí a una de mis amigas que me ayude, porque seguía sin entenderlo”, relata una alumna. “Soy amiga de los tres que están más adelantados y me pasan datos: anótate en esta comisión, anótate en esta otra... eso está bueno: siempre tener un referente que esté antes y que te explique cómo son las cosas”. De este modo se observa que, además de algunos profesores, la figura de los compañeros y compañeras es clave en la mediación que los estudiantes nóveles establecen, tanto con los saberes como con las dinámicas institucionales.

Por otro lado, las y los entrevistados también reconocen la elaboración de textos o guías de cátedra como mediadores del conocimiento y el desarrollo de prácticas en terreno (trabajos de campo, salidas al territorio) como experiencias que no sólo facilitan el aprendizaje, sino que permiten comprender el sentido del trabajo profesional en la disciplina de la cual se trate.

En términos de apropiación del conocimiento los y las entrevistadas señalan que la mayor complejidad radica en el establecimiento de relaciones (entre conceptos, autores o perspectivas, entre categorías y fenómenos de la realidad, entre nociones teóricas y su uso como herramientas en la práctica) y no en el aprendizaje de categorías. Se visualiza una tendencia a la memorización en el estudio que dificulta el acceso a prácticas cognitivas de mayor complejidad. Sin embargo, y en paralelo a esta cuestión, varios destacaron positivamente aquellas materias cuyos contenidos podían identificar como vinculados a la actualidad (en general talleres o asignaturas introductorias al campo profesional), por diferencia con las materias consideradas “teóricas”, en las cuales no podían reconocer el aporte que las perspectivas conceptuales hacen a la intervención profesional.

En oportunidades, la posibilidad de desaprobar una materia o abandonarla se vive inicialmente con angustia. No obstante, algunos y algunas jóvenes también reconocen en ello un aprendizaje en relación con la organización de la propia trayectoria académica: “No llegué a estudiar para la primera fecha de Química orgánica y entregue en blanco, después intenté recuperarla y me fue mal, porque en ese momento tuve que elegir entre estudiar para Matemática o para Química y en Matemática tenía un parcial aprobado, así que... (Dejar una materia)



fue un bajón, pero entendí que era lo mejor que podía hacer”

Finalmente, en relación a la dimensión relacionada con la afiliación institucional, varios jóvenes destacan el rol del Centro de Estudiantes: “Están al tanto de todo. Están pegados a vos, a ver qué necesitabas, qué te faltaba, qué tenías que hacer... Cuando tenés una duda, vas a ellos”

Con respecto al acompañamiento institucional, las opiniones son diversas según las distintas unidades académicas. Mientras algunos entrevistados señalaron las dificultades vinculadas con el acceso a la información o con la organización institucional, otros destacaron el acompañamiento institucional: “No me costó adaptarme. La Facultad es muy integradora, te dan lugares para que vos preguntes. Antes del parcial hacen grupos de estudio, eso está muy bueno”

En ciertas unidades académicas se observan diferencias en el modo en que las cátedras asumen el rol de mediar el proceso de afiliación institucional: “La mayoría de las cátedras se comunican bastante bien. Hay otras que se manejan con la cartelera de la Facultad. Tenés que ir a la Facultad y mirar. A veces pasa alguien del centro de estudiantes, le saca una foto y lo publica en Instagram y por ahí zafás de ir a la Facultad”. El uso de las TIC, tanto de campus virtuales como, especialmente, de redes sociales, fue particularmente destacado por la mayoría de los y las entrevistadas como herramientas que potencian la comunicación y la comprensión de las dinámicas institucionales.

### **3.CONCLUSIONES**

Hasta aquí se han planteado los primeros avances de esta indagación exploratoria, que da cuenta de algunos modos de afiliación académica en el primer año de la UNLP.

En síntesis, destacamos que en los discursos de las y los estudiantes entrevistados se observó un proceso de transformación subjetiva que supuso comenzar a apropiarse de lógicas institucionales y académicas. Esto implica también iniciarse en modos de vinculación con el conocimiento que resultan novedosos y claramente diferentes de los vividos en instancias formativas previas. Estas experiencias muchas veces son vivenciadas con incertidumbre. No obstante, se reiteran valoraciones positivas, en tanto identifican iniciativas institucionales y de los equipos docentes destinadas a favorecer sus trayectorias educativas.

La tarea de la universidad pública en este primer año podría sintetizarse, en definitiva, como la voluntad de construir sujetos de conocimiento. Retomando lo planteado al inicio de este trabajo respecto de los desafíos que supone en la actualidad el proceso de transmisión cultural, de lo que se trata es de instituir una manera de relación con el conocimiento, un conocimiento que opera con lógicas hasta el momento desconocidas para estos sujetos estudiantes. Como describe Cornu, el proceso de transmisión supone inaugurar una doble relación: con el objeto, en tanto “no es ni la matemática ni la historia lo que se transmite como un

'paquete' de saber. Es la pasión o el fastidio, y es, al mismo tiempo que el objeto, una manera de arreglárselas, de tomarle(s) el gusto con método (tampoco hay método vacío), lo que hace transmisión: el objeto de transmisión será transmitido con, e incluso según, la manera en que se haga" (2004, 28). Pero también, es una forma de relacionarse con el otro sujeto: "Transmitir un 'saber', transmitir conocimientos, es reconocer en otro sujeto la capacidad de saber ese saber, de entenderlo, de desarrollarlo. 'Construir' al sujeto es primero plantearlo/presentarlo como tal, reconocerlo sin justamente pretender fabricarlo de pies a cabeza como si fuera un objeto. Es no sólo despertar su curiosidad, su espíritu: es instituirlo como sujeto del conocer" (2004: 29).

En sus trayectorias durante el primer año, las y los estudiantes entrevistados reconocen las iniciativas institucionales y de las cátedras que favorecen -u obstaculizan- este proceso de vinculación con el conocimiento académico. También dan cuenta de las dificultades y los desafíos que vivencian cotidianamente al procurar relacionarse con un mundo que se revela novedoso y complejo, pero también valioso para su formación subjetiva y profesional.

## BIBLIOGRAFÍA

Carli, Sandra (2006). "Los dilemas de la transmisión en el marco de la alteración de las diferencias intergeneracionales". Mimeo. Diploma Superior en Gestión Educativa (virtual) de FLACSO/Cátedra de Comunicación y Educación Ciencias de la Comunicación UBA.

Carli, Sandra (2012). El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

Carlino, Paula (2005). Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica de Argentina.

Cornu, Laurence (2004). "Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión y finitud", en Frigerio, G. y Diker, G. (Comps.) La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción. Ed. Noveduc-CEM. Argentina.

Coulon, Alain (1995). Etnometodología y educación. Barcelona, Paidós.

Debray, Régis (2007). "Trasmitir más, comunicar menos", en A Parte Rei 50. Revista de Filosofía, Madrid, Marzo 2007. <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/debray50.pdf>

Diker, Gabriela (2004). "Y el debate continúa. ¿Por qué hablar de transmisión?", en Frigerio, G. y Diker, G. (Comps.) La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción. Novedades educativas. Buenos Aires.

Diker, Gabriela (2008). "Autoridad y Transmisión: algunas notas teóricas para re-pensar la educación." Revista Educación y Humanismo. N° 15 (pp. 58-69). Universidad Simón Bolívar. Barranquilla, Colombia.

Giordano, Carlos y Morandi, Glenda (2016). Memorias de las 1ª Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública. Transformaciones actuales y desafíos para los procesos de formación. Relatos de experiencias. Reseñas de investigación. Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/60899>

Pierella, Paula (2014). "El Ingreso a la universidad pública, la diversificación estudiantil y proceso de afiliación a la vida institucional." UNIVERSIDADES- ISSN 0041-8935 Unión de universidades de América Latina y el Caribe.

# “Los/as ingresantes de Psicología”, estadísticas y datos para analizar problemáticas del primer año.

**Peton, Adelina<sup>1</sup>**

<sup>1</sup> Facultad de Psicología, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP. [adelinapeton@gmail.com](mailto:adelinapeton@gmail.com)

## RESUMEN

En este trabajo intenta construir una semblanza de quienes son los/as estudiantes que ingresan a la carrera de Psicología y surge del acompañamiento que realizamos a través del Programa Tutores Pares de la Unidad Pedagógica, durante todo el 2019, para construir una semblanza que nos muestre la heterogeneidad y pluralidad que existe en este ingreso, originada por los más de 2000 estudiantes ingresan año, año a esta facultad.

Entendemos que estos datos aportan a deconstruir cierto imaginario de “estudiante ideal” para mostrar la heterogeneidad y multiplicidad que convive en las aulas de la facultad, a través de los datos se delinearán algunas problemáticas que entendemos conviven en el primer año.

**PALABRAS CLAVE:** Primer año, Trayectorias, Tutores pares.

## 1.INTRODUCCIÓN

Este trabajo surge del acompañamiento que realizamos a través del Programa Tutores Pares de la Unidad Pedagógica, durante todo el 2019; nos proponemos aportar herramientas para pensar quienes son los/as estudiantes que ingresan a la facultad de psicología, para construir una semblanza que nos muestre la heterogeneidad y pluralidad que existe en este ingreso, originada por los más de 2000 estudiantes ingresan año, año a esta facultad.

El programa de tutores pares trabaja con todos/as los/as estudiantes que ingresan a las carreras de Lic. Y Prof. De Psicología, para esto desde el ingreso se asigna un tutor-par por comisión, la relación es un tutor para 50-65 estudiantes, dado que el ingreso es muy numeroso el en el 2019 contamos con 35 comisiones con un total de 2100 estudiantes, este año con 42 comisiones y 2700 estudiantes. A su vez en el 2019 se realizó la experiencia de acompaña-



miento de los/as tutores en una materia del primer cuatrimestre, desplegada en 28 comisiones de trabajos prácticos. Los datos que analizaremos fueron recabados a través una encuesta inicial en el trayecto introductorio y por los/as tutores/as en los prácticos de Antropología Social y Cultural.

La masividad es un punto centrar a la hora de analizar datos y también para construir cualquier propuesta de acompañamiento dado que no es sencillo construir una referencia que permita conocer las dificultades con las que se encuentran los/as estudiantes y así, discutir con el imaginario de que en la universidad son un número. Desde el programa se discute con ese imaginario, dado que esa construcción masividad-despersonalización abona a la idea de que a la facultad no le preocupa si los/as estudiantes abandonan, tal como lo describe Carli:

Los estudiantes narran la experiencia subjetiva de la masividad de la universidad pública, como construcción histórica que conlleva en los primeros años modos impersonales o de despersonalización, experiencias de inaccesibilidad al otro (profesor) o de no intervención en las aulas. Si la masividad provoca sorpresa en una primera etapa, con el transcurso del tiempo se naturaliza y genera como resistencia procesos de individualización del estudiante (Carli, 2007; 9)

Esta despersonalización no es coherente, entendemos, con la formación de psicólogos/as dedicados a trabajar con la subjetividad de las personas, y tampoco con el paradigma de derecho a la educación superior en el cual se construye el trayecto introductorio. Los/as estudiantes efectivamente se sorprenden con el grado de relación que tienen con sus tutores/as; relación que puede vislumbrarse en la variedad y profundidad de problemáticas que les transmiten y en la capacidad de recabar datos tanto a lo largo del trayecto como del primer cuatrimestre (materias adeudadas del secundario, dificultad de inscripción a las materias del primer cuatrimestre, papeles adeudados para terminar la inscripción a la facultad, causas de abandono, etc).

Este trabajo surge de la mirada de este conjunto de tutores y las reflexiones que nos han ido acercando y pretende dar herramientas para quienes están preocupados en cómo construir un primer año acorde a los/as estudiantes que lo transitan, en acuerdo con Pierella (2018) de que los imaginarios en torno a quienes son los/as estudiantes que ingresan a la facultad son constructores/as de políticas y prácticas pedagógicas:

Los estudiantes que recientemente han ingresado a la universidad, sus características, sus posibilidades y limitaciones, constituyen un lugar nodal desde el cual se piensan, derivan y estructuran algunas de las marcas distintivas de sus

ofertas de enseñanza. Los discursos, los saberes que se ponen a disposición, las prácticas, las estrategias, las interpelaciones, variarán, en definitiva, en función del modo en que se piense a los sujetos (Pierella, 2018, 171)

Bajo esta lupa resulta fundamental correr el velo de ese llamado “estudiante ideal” y conocer efectivamente quienes ingresan hoy a nuestra facultad, así como también las dificultades con las que se encuentran para intentar allanarlas. La pregunta por quienes son los/as estudiantes o que problemáticas tienen no puede responderse de forma completa, de la misma forma que Dubet (2005) consideraba que los estudiantes están definidos/as por una franja etaria y no por un conjunto de intereses, clase social, o lugar de pertenencia; en nuestra facultad incluso es problemático considerar que comparten una franja etaria, en ese marco intentamos discutir con ese imaginario que se va derrumbando en la universidad sobre el “los/as estudiantes” o “los/as ingresantes” y dar cuenta de inquietudes, problemáticas, percepciones que vemos poseen.

## **2. DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA.**

Un estudiante que ingresa a la universidad suele relacionarse con un estudiante que acaba de terminar el secundario, por eso nos parece importante revisar cual es el año en el que terminaron la secundaria; los datos que recogimos en la encuesta de ingreso 2019 nos muestran que: 1254 terminaron la secundaria en 2018, 307 en el 2017, 590 entre 2010 y 2016, y 199 antes del 2010. Podemos afirmar que una gran población terminó la secundaria de forma reciente y en este sentido se corresponde con el imaginario de ingresante, un 65% terminaron entre el 2017 y 2018, aunque es erróneo corresponder año reciente de finalización de secundaria con joven de 17, 18 años dado que en esta encuesta no registramos quienes terminaron en fines o adultos. Además, es importante visualizar que el 10% ha terminado la secundaria hace al menos 10 años, este es un grupo que en muchos casos aparece doblemente visibilizado por un lado por no tener la edad “ideal” de comienzo y por ser estudiantes que tienen otras responsabilidades (familia, trabajo). En esta encuesta no se recabo hijos a cargo un dato que podría haber sido de interés para completar esta semblanza, y recabar información sobre cuáles son las responsabilidades que tienen quienes ingresan a la facultad.

¿Año de finalización de la secundaria? Relevamos en las encuestas de ingreso 2019 las materias adeudadas del secundario, dato que nos aportó mucho material para trabajar con los/as tutores/as, el 16% de los/as ingresantes es decir 343 deben materias, si combinamos los datos de quienes terminaron el secundario en el 2018 que son los/as que probablemente adeudan materias tenemos que alrededor de un tercio debe materias (32,36%), es significativo que de los 343, 185 deba matemáticas siendo la segunda materia que más se adeuda



literatura con 53 estudiantes y 51 Inglés, en muchos casos no deben únicamente matemática del último año sino que además la adeudan de otros años.

Las materias adeudadas del secundario abonan a la postura de Pierella (y otros) de que nos encontramos en la educación universitaria en un momento de “declive del heredero”

Desde la tradición francesa se ha avanzado de modo significativo en la profundización de indagaciones sobre las dificultades y obstáculos detectados por los ingresantes para adaptarse a las exigencias universitarias, en un marco de declive de la figura del heredero, como categoría estudiantil ligada a la pertenencia a un sector social provisto de un capital cultural esperado por la institución. (Pierella, 2018, P 164)

Quienes ingresan hoy a la educación universitaria ya no podemos identificarlos como miembros de un sector con un capital cultural específico, el hecho de que en muchos casos hayan terminado la secundaria con dificultad (adeudando materias) nos habla de esta inclusión de estudiantes que acceden a la universidad con otros recursos culturales y también con otros capitales escolares, es importante destacar que estas transformaciones están ligadas en la Argentina con la extensión de la educación obligatoria a través de la ley de educación nacional N° 26.206. Estos/as estudiantes se encuentran adaptándose a la universidad con el conjunto de transformaciones que esta implica, debiendo a su vez cerrar el ciclo anterior (en muchos casos aparece como una gran dificultad rendir estas materias dado que el/la estudiante comienza la adaptación a la universidad y se enfoca únicamente en este nuevo trayecto). Esta dificultad de centrarse en las materias del secundario la pudimos observar en la poca asistencia a las clases de apoyo que desplegamos desde la facultad de las tres materias mencionadas arriba, solo 35 estudiantes asistieron a estas clases, aunque estuvieron difundidas por múltiples espacios y fueron informadas a los/as estudiantes por los/as tutores/as.

Otro punto que resulta importante a la hora de pensar la trayectoria educativa de los/as ingresantes es que en un 70% no han tenido contacto con la educación superior (1561 estudiantes), este aspecto es fundamental a la hora de pensar como deberían estar construidas las materias de primer año, dado que efectivamente para este porcentaje resulta absolutamente novedoso la vida universitaria y cobra fundamental importancia enseñar los códigos propios principalmente aquellos relacionados con la lectura y escritura en la universidad. Desde la alfabetización académica se considera a la lectura universitaria, como situada con características propias, explica Paula Carlino, una de las mayores referentes en el área, en “Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva” (2005) no se puede leer un texto académico de la misma forma que se leía un manual en la secundaria, porque la lectura no es una habilidad que se adquiera de una vez y para

siempre. Desde este campo de investigación se plantea la paradoja de que hay escasos textos para los/as recién llegados, los textos académicos están escritos para colegas y si bien los/as estudiantes son colegas en formación necesitan tener incorporados los modos, los conceptos, las discusiones y la historia de cada disciplina para entenderlos con profundidad. Al visualizar que la mayoría de los/as estudiantes son noveles cobran mayor importancia las discusiones de cuáles son los textos que se dan en el primer año, como se los trabaja y de qué forma se puede enseñar la lectura y escritura académica.

Sostenemos junto con Pierella (2018) que es necesario pensar este primer año como un espacio de “transición” dado que son una gran batería de cambios los que aparecen en esta nueva etapa (culturales, sociales, académicos) y en este sentido no alcanza el ingreso para acompañar esos cambios, sino que debemos construir políticas de acompañamiento durante todo el primer año, que consideren cuales son la multitud de novedades con la que se encuentra un estudiante novel al ingresar a la universidad (la primera vez que se anota a las materias, la primera vez que debe organizarse sus propios horarios, la primera vez que rinde un parcial, la primera vez que rinde un final, la primera vez que debe compatibilizar horarios de estudio entre parciales y finales; entre otras)

### **El lugar del trabajo en el ingreso a la universidad:**

Uno de los puntos que es necesario cuestionar la hora de repensar quienes son los/as estudiantes que pueblan las aulas de la facultad de Psicología es el lugar del trabajo, según la encuesta aplicada a ingresantes 2019 al momento de comenzar sus estudios 596 estaban trabajando (un 27%), de este número 321 (15%) indicaron tener un trabajo de al menos 25 horas semanales. Es decir que al comenzar un trayecto universitario 1 de cada 4 es un estudiante trabajador, debe combinar los horarios de cursada con sus horarios previos laborales y debe aprender el “oficio” mientras desempeña otro trabajo.

Otro dato que resulta significativo a la hora de pensar el vínculo de los/as ingresantes de psicología con el desempeño laboral es que 781 (un 35%) declararon estar buscando trabajo, y de ellos/as 305 (15%) consideraron que tendrían dificultades para seguir estudiando si lo conseguían. Ante estos datos podemos considerar que el trabajo está presente desde el inicio de la carrera universitaria, un estudiante en su primera semana en la facultad en un 62% dialoga en su día a día o con una obligación laboral o con posibles búsquedas de un acompañamiento al sostén económico que lo llevo a la facultad.

Estos números recuerdan a la descripción que hace Dubet de los/as estudiantes: “Resulta que entre “chamba” ocasional y empleo estable, casi todos los estudiantes más o menos trabajan” (2005, p 16), en su estudio este autor analiza que la centralidad del trabajo en la vida



del estudiante va aumentando con el avance de la carrera, pasando a tener trabajos más estables y con mayor dedicación de tiempo.

### **Parciales y desgranamiento en el primer cuatrimestre**

Durante el primer cuatrimestre del 2019 cada tutor/a estuvo acompañando una comisión de una de las materias que cursan todos/as los/as ingresantes (Antropología Social y Cultural) trabajar al interior de la cursada con los/as estudiantes nos permitió no solo continuar con el acompañamiento sino también tener información acerca de cual es la forma en que cursaron los/as ingresantes, los datos que compartiremos se realizaron con una muestra de 9 comisiones sobre las 28 que componen la cursada de Antropología, la muestra está compuesta de comisiones de las tres bandas horarias y de diferentes días de la semana.

Se anotaron en total 805 estudiantes, de estos solo comenzaron a cursar 583, es decir solo comenzó a cursar un 72%, de estos 583, 482 asistieron hasta el primer parcial (es decir cumplieron los requisitos de asistencia para acreditar la cursada), esto significa que durante la cursada hubo un desgranamiento del 18%, aunque si tomamos el número inicial de inscriptos solo llego al momento de rendir el parcial un 60%, es decir que tenemos mayor desgranamiento por inscribirse y no comenzar la cursada, que a lo largo del cuatrimestre.

De estar cursando a rendir el parcial se da otro gran desgranamiento dado que solo rindieron el parcial en la primera instancia 358 (un 58% de quienes comenzaron), los números finales que arrojaron estas comisiones es que un 56% de aquellos/as que comenzaron aprobaron la cursada (328 estudiantes). En este sentido el mayor grado de desgranamiento en la cursada estuvo dado por no presentarse a rendir el parcial (para dar mayor fundamento a esta idea sumamos el dato de que solo 36 estudiantes (6,17%) desaprobaron dos veces el parcial).

Estos números nos muestran por un lado la asistencia a los exámenes como problemática para trabajar en el acompañamiento al ingreso, pero también pueden ser sintomáticos del peso que tienen los exámenes en primer año. Ese peso lo podemos observar incluso en el trayecto introductorio donde los/as estudiantes tienen un examen obligatorio que es simplemente de diagnóstico y hay un trabajo sostenido por todo el equipo del trayecto (tutores/as, talleristas, coordinación del trayecto) para lograr que se acerquen a rendir este examen y los/as estudiantes en muchos casos no van a rendir, cobran peso para pensar el lugar de los exámenes en primer año las palabras de Pierella:

“El peso que tienen los exámenes en la experiencia universitaria condicionaría cierto desplazamiento de la evaluación en relación con el aprendizaje, exacerbando en muchos ingresantes cierta sensación de amenaza sobre sus propias posibilidades de convertirse en estudiantes legítimos” (Pierella, 13)

Este peso en la evaluación puede verse en esta resistencia a simplemente rendir el parcial, en trabajos anteriores hemos problematizado las problemáticas que presentan para los/as estudiantes el primer final (Gangoitia, Peton; 2017), estos datos nos muestran que también los primeros parciales implican un gran desafío y que es necesario indagar porque los/as estudiantes no se presentan a rendir, como primera aproximación consideramos que no hay una cultura del examen como espacio de aprendizaje, no se considera que se pueden presentar al parcial y si lo desaprovechan aprender de sus dificultades para rendir en otra instancia. Para trabajar la presencia en los primeros parciales desde el Programa de Tutores se intentó coordinar con las cátedras un cronograma de parciales, sin embargo, esto resultó imposible porque las materias tienen entre 7 y 10 clases y deben introducir parcial, devolución de exámenes y recuperatorio en el cuatrimestre, por tanto, todas intentan tomar la última semana.

### **3. REFLEXIONES FINALES**

Nos parece de gran importancia seguir construyendo quienes son los/as estudiantes que pueblan nuestras aulas, coincidimos con Dubet que no hay una unidad en sus intereses, orígenes, tiempo dedicado al estudio, e incluso consideramos a diferencia de los/as estudiantes parisinos tampoco pertenecen a determinada franja etaria.

A través de las descripciones que realizamos en el trabajo deducimos que si comparten en un amplio porcentaje algunas problemáticas a saber, compatibilizan tiempos de estudio con tiempos de trabajo, o con tiempos de estudio para otro nivel educativo; aunque esto sea difícil de reconocer en los cronogramas de materias cuatrimestrales dado que en muchos casos los estudiantes deben rendir dos o tres parciales en una semana porque al ser cortos los cuatrimestres no hay posibilidad de atrasar o retrasar el parcial.

Otra problemática que analizamos es la dificultad para rendir los primeros exámenes que se visualiza en abandonar la materia por no presentarse a rendir, este desgranamiento nos hace preguntarnos por la particularidad de los parciales en primer año, de qué forma se construyen programas para que los/as estudiantes vivan la instancia de rendir como instancia de aprendizaje. Y consideramos muestra un problema central para seguir pensando el primer año.

Las problemáticas mencionadas cuatrimestres muy cortos y el desgranamiento en los primeros parciales creemos son indicadores de la necesidad de ampliar las políticas que fortalezcan el primer año tendientes a trabajar de una forma particular la lectura, la escritura, los exámenes e incluso la duración de los primeros cuatrimestres.



## BIBLIOGRAFÍA.

Carli, S. (2007). La experiencia universitaria y las narrativas estudiantiles. Una investigación sobre el tiempo presente. Avance de Proyecto de investigación: "Los procesos intergeneracionales de transmisión de la cultura en la segunda mitad del siglo XX en la Argentina Educación y consumos culturales".

Carlino, P. (2005). Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Dubet, F. (2005, julio-diciembre). Los estudiantes. CPU-e, Revista de Investigación Educativa, 1. Recuperado el [fecha de consulta], de <http://www.uv.mx/cpue/num1/inves/estudiantes.htm>.

Gangoitia, V y Peton, A. (2017). "Rendí tu primer final": 1 JORNADAS SOBRE LAS PRÁCTICAS DOCENTES EN LA UNIVERSIDAD PÚBLICA 2017. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/60899>

Pierella, María Paula (2018). El primer año de universidad desde la perspectiva de los profesores. Políticas de recepción, enseñanza y currículum Espacios en Blanco. Revista de Educación, núm. 28, 2018, pp. 161-182 Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires Buenos Aires, Argentina

Pierella, M. P. (2016). Los exámenes en el primer año de la universidad. ¿Instancias de formación o mecanismos de selectividad social? *Trayectorias Universitarias*, 2(2). Recuperado a partir de <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/2754>

# Panorama para mí, para vos. La posdictadura en “Cuervos en Casa” (1984) y “Alguna vez voy a ser libre” (1985), de Fito Páez

**Cristian Secul Giusti**

Universidad Nacional de La Plata Facultad de Periodismo y Comunicación Social Tecnicatura en Comunicación Pública y Política Argentina, [cristiansecul@gmail.com](mailto:cristiansecul@gmail.com)

## RESUMEN

El presente trabajo expone reflexiones sobre la práctica educativa situada en el Taller de Narrativas y Lenguajes del curso introductorio de la Tecnicatura en Comunicación Pública y Política de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). De esta manera, se señala un aspecto didáctico abordado en la unidad dedicada a la “contextualización” y la “escritura como forma artística”.

La experiencia educativa se vincula con una tarea de historización y comprensión de la letra de rock como género discursivo y herramienta para ejercitar la lectura, la aproximación a los contextos y la escritura. Por esta razón, la ponencia subraya el reconocimiento realizado por los/as estudiantes en relación con un estudio contextual político y social argentino del período posdictatorial de los años 1984 y 1985, a partir de las canciones “Cuervos en Casa” y “Alguna vez voy a ser libre”, del músico Fito Páez.

Al respecto, se comprende que las letras de rock argentino resultan importantes para activar instancias de diálogo con los procesos históricos, resaltando apartados de debate y construcciones relacionadas con la memoria social.

Su correspondiente estudio en el aula comprende también la articulación de la letra de rock como instancia académica para ejercitar la lectura y la escritura sobre las prácticas/consumos de la cultura juvenil en un marco curricular y de enseñanza de los procesos históricos y políticos.

Asimismo, el universo de las líricas de rock argentino propone instancias diversas de narración, relato y descripción que demarcan aspectos contextuales y sensibles de una época determinada. Por esto mismo, la voluntad de lectura y análisis permite un acercamiento hacia otros discursos y representaciones circulantes relacionadas con las dimensiones políticas de las juventudes en la esfera social.



Así, se reconoce que las alternativas culturales y los discursos específicos para los jóvenes contribuyen a incidir en la heterogeneidad y la diversidad presentes en los espacios áulicos.

En este sentido, la ponencia consiste en poner en común los modos de enseñanza y de abordaje que permiten las letras de rock, en tanto portadoras de discursos sobre cultura rock y forjadoras de lecturas breves, extraordinarias y también complejas. A partir de ello, las canciones de rock argentino resultan importantes para registrar procesos y, en este caso dar cuenta de las problemáticas provocadas por el terrorismo de Estado y la persecución de libertades.

**PALABRAS CLAVE:** Lectura – Contexto – Discurso – Cultura Rock

## 1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo expone reflexiones sobre la práctica educativa situada en el Taller de Narrativas y Lenguajes del curso introductorio a la Tecnicatura en Comunicación Pública y Política de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social (FPyCS) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). De este modo, se señala un aspecto didáctico abordado en la unidad de “Contextualización y Escritura como forma artística”.

La experiencia educativa incluyó una tarea de comprensión de la letra de rock como discurso y herramienta para ejercitar el estudio de la historia contemporánea argentina. En este punto específico, se abordó una dinámica empleada para pensar el alcance de la posdictadura en la cultura rock argentina y la tematización de la libertad como oposición al terrorismo de Estado y defensa de la democracia. Así, se retomó la tensión con el pasado autoritario y la angustia de posdictadura presentes en dos letras iniciales de Fito Páez: “Cuervos en Casa” (*Del 63*, 1984) y “Alguna vez voy a ser libre” (*Giros*, 1985).

La ponencia recupera un apartado de lectura contextual sobre las inquietudes de la escena de rock argentino en un marco de recuperación democrática, y refuerza también la cuestión didáctica relacionada a la apreciación de un presente de transición, atravesada por modalidades de construcción discursiva y pensares de época.

En “Cuervos en Casa” y “Alguna vez voy a ser libre”, las concepciones de libertad y de transición democrática se retoman como referencia de los sentidos, perspectivas y modificaciones del contexto. Ambas letras instituyen un compartimiento de significados y unidades sociales que tienen en común valores, reglas de convivencia, actuación y modos de vida (Conde, 2003). Ante esto, la pregunta sobre el pasado reciente y ese escenario puntual de circulación en el espacio áulico sirvió

para dar cuenta de los conflictos y las tensiones durante los inicios de la recuperada democracia.

La jornada didáctica también permitió pensar en la categoría de “transición democrática” y la débil institucionalización democrática en la Argentina de principios de los 80 y la misma complejidad en el resto de los países latinoamericanos que habían sufrido tortuosos procesos militares.

Ese pensamiento de los 80 habilitó un tiempo de re-configuración de la percepción del estado y de la sociedad civil. La conformación de una sociedad democrática planteaba perspectivas favorables en la que todos los individuos se apreciaban libres y proponían una situación autónoma de oposición: se constituía un enfrentamiento contra el Estado (que aún se encontraba vinculado con los atropellos, las amenazas y las violaciones más íntimas), las corporaciones y las posturas diversas de represión y control:

La idea de ‘transición’, entonces, era una idea interesante en los ochenta, dado que la tarea que teníamos por delante era la de recorrer un camino al final del cual, como resultado, estaba esa utopía de la libertad realizada a la que llamábamos ‘democracia’. La idea de democracia de los años ochenta estaba asociada a la noción de la libertad y aquella utopía democrática era una utopía de las libertades (Rinesi, 2010, p. 31).

La democracia emergió como alternativa frente a la necesidad del fin dictatorial y dispuso una transformación de la dimensión cultural: los derechos del individuo y su libertad cobraron valor en rigor de la temática democrática. El nuevo régimen ofrecía “la posibilidad, entonces, de conjugar libertad individual y justicia social, por un lado, y democratización cultural y de la vida cotidiana por el otro” (Ollier, 2009, p. 239).

En la Argentina posdictatorial, las nociones conceptuales del término “transición” se conformaron a partir de la enunciación de los intelectuales orgánicos y no orgánicos de la época. En función de ello, se suponía un modelo de acción basado en las expectativas de revertir el pensamiento político del pasado (Guber y Visacovsky, 2005, p. 34). Justamente, la categoría de “transición” actuaba y direccionaba el proceso de la democracia desde un proceso complejo, abierto a las alternativas y también condicionado por ciertas continuidades prácticas y vivenciales.

Por tanto, la puesta en común en el aula de los discursos presentes en “Cuervos en Casa” y “Alguna vez voy a ser libre” incluyó un abordaje de enseñanza que permite pensar a las letras de rock, como portadoras de discursos sobre la cultura y forjadoras de lecturas breves, extraordinarias y también complejas de la historia argentina.



## 2. EL ESCENARIO DEL INGRESO

El ingreso de los estudiantes a una institución universitaria provoca una tensión entre sus propias prácticas de vida y el lenguaje técnico y académico de los textos, los modos de leer, de escribir, de estudiar y de reconocer aspectos de la cultura y la política, dentro y fuera de la institución. A partir de ello, se aprecia que en cada instancia educativa –es decir, en cada nivel– existe una alfabetización determinada, singular y con objetivos y demandas propias. Tanto en la secundaria como en el ingreso a la universidad, los jóvenes necesitan de esa nueva alfabetización académica que presenta divergencias y dicotomías.

El ingreso a los estudios superiores involucra la entrada a una comunidad discursiva –la académica– en la que, al mismo tiempo, de acuerdo a la carrera que se haya elegido, se debe tener en cuenta la producción de conocimiento científico y el uso del lenguaje particular que ésta requiere. Las transformaciones suceden y, en muchos casos, existe una mayor distancia entre los requerimientos de la universidad como institución y las respuestas posibles de los ingresantes. Ante esto, la inclusión educativa y el tema de la deserción y/o permanencia de los estudiantes en el primer año de la universidad implica preocupación y un desafío entre los distintos actores de los diferentes niveles educativos en la actualidad (Belinche y Viñas, 2016).

En estos tiempos, la diversidad y la heterogeneidad son características comunes en las aulas de las escuelas y/o de la universidad. La academia de hoy recibe nuevos y diversos públicos estudiantiles, pero se trabaja en muchos casos, pensando en un perfil de estudiante que se condice con representaciones del pasado, no con la heterogeneidad y la diversidad de ellos.

Si se toma en cuenta el marco educativo actual de la Argentina, el abordaje y al conocimiento de nuestra historia como nación, resulta trascendental y valioso. El reconocimiento de la contextualización y la historicidad actualiza una producción social de sentido y de comprensión de la realidad, que es esencialmente, la materia prima con la que el profesional de la comunicación trabaja.

La organización de lecturas y escrituras pensadas como una línea de tiempo universal revisa y fortalece el abordaje de textos seleccionados a partir de su contexto horizontal y vertical. El estudio de la historia y la lectura de documentos en el aula instituye una forma de transmitir y reconocer las condiciones esenciales del campo laboral, subrayando la importancia crucial de asumir a la palabra escrita como una herramienta indispensable de formación y ejercicio profesional (Belinche, 2015).

Al respecto, de la ponencia se desprende un diagrama de trabajos exploratorios y reflexivos desde la perspectiva de la comunicación, puestos en común para abordar la problemática del proceso de enseñanza-aprendizaje y las prácticas pedagógicas de historización en la universidad. Por esta razón, el escrito se relaciona con una búsqueda colectiva de investigaciones sobre lectura y contexto, enmarcada dentro del Centro de Investigación en Lectura y Escritura (CILE) y el Taller de Escritura I de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata.

Por este motivo, se subraya una experiencia en la materia Narrativas y Lenguajes del curso introductorio de la Tecnicatura en Comunicación Pública y Política de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social<sup>68</sup>. Dicha asignatura, vinculada con el reconocimiento de discursos y la mirada inicial en temáticas de lectura, escritura y estudio del contexto, sirvió para enlazar –en una de las unidades- las alternativas culturales y los discursos específicos de la ciudadanía argentina en escenarios sociales determinados. La experiencia en las cursadas permitió abarcar una heterogeneidad de lecturas y asistir a una diversidad de textos.

Tanto el curso de Narrativas y Lenguajes como el Taller de Escritura I (en el primer año de la universidad), establecen un punto de unión entre la comprensión académica de la contextualización y las lecturas y/o prácticas/consumos de la cultura juvenil como modo de trabajar la historización en un primer acercamiento universitario. La propuesta didáctica de la contextualización, sumada a la representación y manifestación de lenguajes diversos a partir de la puesta en común de los textos, resulta importante y evocativa.

En este caso específico, la inclusión de los discursos genéricos de un fenómeno cultural, trans-generacional y vigente como el del rock argentino, sirve como acercamiento y reconocimiento de lectura y contexto. El objetivo de la ponencia consiste en poner en común la experiencia con dos letras compuestas por Fito Páez, uno de los artistas centrales de la cultura rock local, puntualizadas en un marco temporal determinado y en función de las posibilidades de estudio y análisis que generaron.

### **3. CONTENCIÓN Y RETENCIÓN**

El acto de pensar esta investigación desde una instancia inclusiva y de comprensión para

---

68.– El curso introductorio es una gran materia compuesta por las asignaturas Tutorías y Estudios de Comunicación, que conforman, junto a Narrativas y Lenguajes, la primera materia de todas las carreras de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social.



los/as estudiantes admite un intento de rescate y de contención. Asimismo, destaca las problemáticas de la constitución de la subjetividad en el proceso de la vida socio-cultural y propone también una inversión del recorrido de lectura para los estudiantes: los textos, muchas veces extraordinarios y postulados desde narrativas distintivas, pueden ser abordados desde el autor y su tiempo. Así, la articulación permite una conexión y una re-significación de la sensibilidad del arte que se aprovecha “para prácticas escritas a partir de sus temas profundos” (Belinche, 2015).

Las letras de rock no se constituyen desde una noción meramente sonora o de acompañamiento musical. Sobreviven en el análisis, más allá de la sonoridad y la melodía exacta de la guitarra, el bajo o, inclusive, la voz. En particular, en el ámbito de la cultura rock, las palabras son significativas y relevantes porque cuentan, relatan, narran, indican, señalan y/o demarcan aspectos contextuales y sensibles de una época.

Esto mismo, desde ya, merece ser recuperado en un momento de lectura e historización porque permite un acercamiento hacia otros discursos y representaciones sobre lo real en el primer año de la universidad. A partir del análisis y el estudio de las prácticas de reconocimiento contextual en el tránsito entre la secundaria y el acceso a la universidad, es posible ver las motivaciones de las subjetividades que se construyen y las disputas de sentidos que se producen en el aula (Viñas, 2015).

El hecho de leer y poner en común las consideraciones en el espacio áulico refuerzan las motivaciones requeridas en el universo académico. En este caso, la lectura y contextualización actúan como ejes troncales en la formación profesional y académica del estudiante; ejes que, como docentes, debemos asumir como compromisos en nuestro papel de formadores (Belinche, 2014, p. 3).

Los saberes puestos en práctica que se requieren para la lectura y análisis de un texto resultan variables según el tipo textual frente al que estudiante se encuentre. El acto de leer y contemplar la historia refiere a las experiencias y los saberes previos del sujeto. En efecto, es importante organizar y diagramar las ideas de los estudiantes, teniendo en cuenta la presencia de un otro y la consiguiente instancia de identificación de contextos, discursos y escenarios sociales circulantes.

Ante esto, el concepto discurso propone una dimensión teórica y polisémica que se construye a partir de perspectivas distintivas sobre el lenguaje. El discurso puede postularse como

una unidad lingüística, en términos de la gramática textual; como un enunciado de dimensión interactiva, de acuerdo con lo abordado por la pragmática; como una sucesión de frases condicionadas por un conjunto de reglas; o como el uso de la lengua en un contexto en particular.

En este trabajo, la discursividad se vincula con las condiciones de producción y de interpretación, los elementos de la situación enunciativa y el proceso textual. El discurso, como práctica social, se vincula con el marco social de producción y las condiciones institucionales, ideológicas cultural e histórico-coyuntural en la que se conforma. Es, por consiguiente, una situación de enunciación, institución, estructural social, condiciones de producción, esferas de la vida social o, simplemente, contexto (Angenot, 2010, p. 13).

#### **4.EL REPERTORIO DE LAS LETRAS DE ROCK**

Las letras del rock se entienden como un acto de comunicación y de lectura que se caracteriza por establecer normas de vida común y construir una visión común del mundo desde su contexto histórico social de enunciación y a partir de la situación de comunicación de la que se articula. Las líricas presentan una polisemia de sentidos que se oponen, resisten y se muestran, en la mayoría de los casos, en contra del abuso de poder, la dominación, la opresión, la desigualdad y la injusticia. Así se desarrollan a partir de sucesiones de imágenes fragmentarias que se yuxtaponen y que, en otros momentos, se presentan como crónicas que tematizan historias de diferente índole.

Las canciones rockeras presentan un conjunto complejo de operaciones discursivas que activan pensamientos aleatorios que se enfrentan a la aceptabilidad, las modalidades tolerables y las jerarquías articuladas mediante discursos. Esos discursos construyen el escenario social, lo objetivan y comunican representaciones. Asimismo, contienen regularidades de la vida en sociedad en general y se encuentran atravesados por tramas y relatos de un contexto cultural e histórico particular.

Las líricas activan repertorios propios del discurso social que se tensionan por la denominada realidad social de época y su proceso de construcción. Aún desde su diálogo con la industria cultural, las canciones generan intersticios en los que se filtran sus propias temáticas y repertorios. Es decir que provocan un escenario de discusión en torno a las instancias hegemónicas de los discursos sociales que colocan en crisis intereses estructurales, tradiciones y posiciones adquiridas.



Desde su nacimiento, el rock argentino creó un prolífico período contracultural en el que se pulieron discursos y sonidos. A lo largo de su historia, desplegó una trama social, formada por audiciones de radio, prácticas aledañas o emparentadas con los recitales (artesanías, vestimenta, pelo largo) y algunas revistas de orientación rockera (Pujol, 2002, p. 171). A la par, su vasto recorrido cultural y político produjo obras que quedaron en la memoria colectiva del movimiento rock y la memoria contemporánea de nuestro país.

Durante el régimen militar, el rock argentino creó espacios de libertad (letras, discos, conciertos, mensajes), que con el transcurso de los años mantuvo como premisa fundamental la búsqueda libertaria en todos y cada uno de los ámbitos que se les fueron negados. El advenimiento democrático permitió manifestaciones de elementos comunes que caracterizaron la época: la demanda de creatividad y novedad, el cuestionamiento del pasado dictatorial y de los conservadurismos, la lucha contra la opresión o los autoritarismos y los convencionalismos.

La tematización de la libertad atraviesa indivisiblemente la idiosincrasia de la cultura rock. La cuestión de la liberación y del ser libre se ha mostrado como una invariable histórica. Se ha consagrado como un afán y un objetivo postulado de un modo reiterado. De mismo modo, se mostró influenciado por los cambios de época y las modalidades presentes en los años o las décadas de producción de discos y canciones.

El rock y las distintas variantes de sus géneros pasan a ser el sentido común de una forma de liberación personal, de búsqueda de autonomía en procura de una vida menos injusta, e impuesta, en detrimento de la repetición y la aceptación pasiva, el formalismo y la solemnidad. La pregunta sobre la libertad permite reflexionar sobre las nociones morales, voluntaristas y expectantes que presenta el rock argentino y sobre la incidencia de estas valoraciones en el espacio social joven.

En efecto, la aproximación analítica y como método de enseñanza de las canciones "Cuerpos en Casa" y "Alguna vez voy a ser libre" admitió una contextualización circulante y una manifestación discursiva que permitió debatir sobre la posdictadura, la memoria reciente, los aspectos contraculturales, los tradicionalismos propios del país, los marcos de convivencia de aquel momento y la propia experiencia de su autor: Fito Páez.

## **5. CUADRO DE SITUACIÓN**

Fito Páez es uno de los artistas más importantes del rock argentino y latinoamericano. Su

influencia en la música hispana y su trayectoria en el ámbito de la canción castellana lo ha colocado en las grandes ligas de los artistas populares. Fue integrante de la *trova rosarina* que acompañó a Juan Carlos Baglietto a principios de los 80, trabajó como músico invitado en la banda de Charly García y participó en numerosas colaboraciones junto a destacados músicos internacionales.

Tras su prominente aparición en la escena musical, su esperado debut solista se estrenó en 1984, bajo el nombre *Del 63*, y su también celebrado segundo álbum, titulado *Giros*, se lanzó en 1985. Ambas obras (centrales del rock argentino), proponen letras muy profundas que vehiculizan sentires y referencias sobre las transformaciones que el advenimiento de la democracia produjo en el país (Secul Giusti, 2016).

Tanto en lo sonoro como en lo poético, el disco *Del 63* es un notable manifiesto generacional de Páez. La obra revela un alto nivel de descripción en sus historias y una búsqueda de discusión y temática que se evidenció como una renovación para el rock argentino.

Especialmente, "Cuervos en Casa" refiere a la Casa Rosada y representa la cruenta etapa de la última dictadura militar (1976-1983). La canción expone imágenes sangrientas, oscuras, densas retomadas en la posdictadura. Y el campo semántico planteado es el de los restos y desechos del régimen militar: "*Este es el cuadro de situación, prendieron los ventiladores*"; "*Están chupándome la sangre*"; "*Cría cuervos, la Casa Rosada*".

En estos términos, la alusión a los "cuervos" es simple y oscura: la construcción discursiva es concisa y remite directamente a la cuestión residual de la figura militar, escondida y vigente tras las voluntades democráticas del gobierno de Raúl Alfonsín (1983-1989).

Con el álbum *Giros*, el músico rosarino logró el lugar que lo ubicaba en la línea sucesoria de Charly García y Luis Alberto Spinetta. Así, la poética de Páez y su elaboración musical encontraron puntos de contacto con la hibridación cultural que lo destacan aún hoy del resto de los artistas del rock de la década del 80: "Ningún otro produjo un arte de tensiones y conciliaciones tan convincente y riguroso. Y tan argentino, si se me permite" (Pujol, 2010, p. 344).

El propio Páez, de hecho, se encargó de analizar a la cultura rock como una marca teórica, ambigua y compleja a la vez: "En el rock hay toda una cosa desenfadada de gritos contra la sociedad, y delirios (...) El rock es un lugar donde se 'dicen algunas cosas', pero de última no pasa nada, qué sé yo" (Guerrero, 1994, p. 92).



“Alguna vez voy a ser libre” es la tercera pista del disco *Giros* y, según el propio Páez, tiene un trabajo musical muy fino por su sonoridad y su representación en el disco. La canción atraviesa una suerte de resurrección motivada por la transformación y la libertad que permite elegir esa mutación (Secul Giusti, 2016).

La lírica se construye a partir de una existencia compleja y una relación tensionante con la práctica de la cotidianeidad. Desde la negativa se expresa un desarrollo en la sociedad y, asimismo, se señala una situación de probabilidad que, desde la modalidad, incluye un deseo o un anhelo de libertad: “No soy un pez, ni un arlequín, ni un extranjero (...) No voy a esperar. Alguna vez voy a ser libre”.

El protagonista sufre un trauma de soledad y una angustia desesperada de una cotidianidad asfixiante, aún en democracia y en un marco de transición que recupera residuos de pasados oscuros. Así, el discurso subraya una reflexión que condiciona: “Yo no tengo mapa en este mundo”. La angustia termina apoderándose de la perspectiva del hablante porque profundiza su introspección abrumadora y, asimismo, lo obliga a pensarse de un modo circular y hastiado: “Porque yo doy vueltas sobre el mismo punto”.

El cotejo de las dos letras de Fito Páez permitió acercarse a los tópicos angustiosos y de lenguaje conversacional de la época. También posibilitó estudiar los discursos sociales y hegemónicos del escenario social de posdictadura, y fortaleció un proceso de indagación y exploración a partir de instrumentos y técnicas que permiten una interpretación integral.

Las canciones fueron analizadas a fin de recuperar de informaciones y datos singulares y relevantes del escenario social. De esta forma, fue posible reflexionar sobre la escritura como arte, lectura del mundo y expresión de la realidad; e indagar en el concepto de contexto para comprender la recepción y los abordajes temáticos.

Los estudiantes pudieron reflexionar sobre las problemáticas presentes en dichas letras, en torno a:

- la identidad rockera atravesada por tensiones de la época.
- las prácticas sociales y sus actitudes de transformación en el marco de la cultura rock.
- los padecimientos de la represión y la presencia de la “mano de obra

desocupada” de la dictadura.

- los trazados culturales e íntimos con la idea de innovación propia de la década del 60.
- la relación de cambio principal entre el carácter militante de los jóvenes revolucionarios y los seguidores de rock.
- la presencia de la lírica existencia y filosófica en un ámbito de conquista de la libertad.

## 5. CONSIDERACIONES FINALES

La puesta en común de las canciones generó una discusión en torno a las narrativas presentes en el discurso del rock argentino de la recuperada democracia, luego de años de terrorismo de Estado (1976-1983) y, asimismo, provocó un reconocimiento de los debates contextuales y sensibles de la época (la posdictadura).

La voluntad de lectura y análisis propició un relevamiento de otros discursos y representaciones circulantes relacionadas con las dimensiones políticas de la última dictadura militar (represión ilegal, desapariciones, campos de concentración y discursos autoritarios aún vigentes en democracia).

Así, el esfuerzo de investigación se centró en comprender las enunciaciones presentes en las canciones a fin de encontrar los diagramas de sentido en el contexto. La revisión de las letras sirvió para identificar el universo de sentido del rock, su público y sus desempeños de lectura social en ese marco histórico.

Por último, la comprensión de la lírica de rock como género discursivo contribuyó al ejercicio una didáctica académica de reconocimiento y también profundizó la lectura de las prácticas/consumos de la cultura juvenil en un marco curricular y de enseñanza de los procesos históricos y políticos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Angenot, M. (2010). *El discurso social. Los límites de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.



- Barros García, P. (2008). "La enseñanza del español a través de la canción pop española". En Actas del V Congreso andaluz de lingüística general. España: Universidad de Granada. Recuperado de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/rio\\_2005/42\\_barros.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rio_2005/42_barros.pdf).

- Belinche, M. (2014). "Leer y escribir, prácticas sociales continuas". En Anuario de Investigaciones. La Plata: Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP. Recuperado de <http://perio.unlp.edu.ar/letras/arts/art1/mobile/index.html#p=1>.

- Belinche, M. (2015). "El espíritu de Letras". En revista Letras. La Plata: Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP. Recuperado de <http://perio.unlp.edu.ar/letras/arts/art1/mobile/index.html#p=1>.

- Belinche, M. y Viñas, R. (2015). "La deserción en el sistema educativo: 16-17-18, de la secundaria a la universidad y los procesos pedagógicos vinculados a la lectura y la escritura". En *Actas de Periodismo y Comunicación*. La Plata: Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP. Recuperado de <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/actas/article/view/2882/2483>.

- Conde, O. (2007). *Poéticas del rock Vol I y II*. Buenos Aires: Marcelo Héctor Oliveri Editor.

- Pujol, S. (2007). *Las ideas del rock*. Buenos Aires: Editorial Homo-sapiens.

- Secul Giusti, C. (2016). Tesis Doctoral "Rompiendo el silencio: la construcción discursiva de la libertad en las líricas de rock-pop argentino durante el período 1982-1989". La Plata: Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP. Recuperado de [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/59262/Documento\\_completo.%20Cristian%20Secul%20Giusti.pdf-PDFA.pdf?sequence=3](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/59262/Documento_completo.%20Cristian%20Secul%20Giusti.pdf-PDFA.pdf?sequence=3).

- Viñas, R. (2015). Tesis Doctoral "Ser joven, leer y escribir en la Universidad. Las prácticas de lectura y escritura: de la escuela secundaria a la universidad". La Plata: Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/44649>

# Pensar el ingreso y el primer año. Un ejercicio de reflexión sobre la experiencia docente en el curso introductorio a las carreras de sociología- FaHCE/UNLP

**Barrena, Micaela<sup>1</sup>**

**Di Piero, Emilia<sup>2</sup>**

**Ferroni, Pamela<sup>3</sup>**

**Garriga Olmo, Santiago<sup>4</sup>**

**Germán, Brunela<sup>5</sup>**

**Kiperszmid, Miguel<sup>6</sup>**

**Reartes, Lucía<sup>7</sup>**

1 FaHCE/UNLP, Argentina, [micabarrena@gmail.com](mailto:micabarrena@gmail.com)

2 FaHCE/UNLP, Argentina, [medipiero@gmail.com](mailto:medipiero@gmail.com)

3 FaHCE/UNLP, Argentina, [pamelaferroni82@gmail.com](mailto:pamelaferroni82@gmail.com)

4 FaHCE/UNLP, Argentina, [santiago.garriga@hotmail.com](mailto:santiago.garriga@hotmail.com)

5 FaHCE/UNLP, Argentina, [brunelagerman@gmail.com](mailto:brunelagerman@gmail.com)

6 FaHCE/UNLP, Argentina, [migue.kiper@gmail.com](mailto:migue.kiper@gmail.com)

7 FaHCE/UNLP, Argentina, [lucia.reartes.eliosoff@gmail.com](mailto:lucia.reartes.eliosoff@gmail.com)

## RESUMEN

Este trabajo recupera las experiencias y reflexiones del plantel docente del Curso Introductorio 2020 de las carreras de profesorado y licenciatura en Sociología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación/ Universidad Nacional de La Plata. En primer lugar, se desarrollan los aportes teóricos sobre la importancia de abordar el ingreso en los estudios superiores, luego las características estructurantes del Curso y, por último, las actividades y prácticas implementadas por el cuerpo docente durante el transcurso del mismo. Finalmente se presentan preguntas y desafíos pendientes que emergen de las reflexiones colectivas y balances sobre la experiencia docente.

**PALABRAS CLAVE:** ingreso- Sociología- experiencia docente- democratización



## 1.Introducción: sobre el ingreso y el primer año en las universidades argentinas

La presente ponencia recupera las experiencias y reflexiones del plantel docente del Curso Introdutorio 2020 de las carreras de profesorado y licenciatura en Sociología de la UNLP. En primer lugar, se desarrollan los aportes teóricos sobre la importancia de abordar el ingreso en los estudios superiores, luego las características estructurantes del Curso y, por último, las actividades y prácticas implementadas por el cuerpo docente durante el transcurso del mismo.

La cuestión del ingreso y el primer año en el nivel superior fue ganando relevancia tanto en el campo de estudios sobre educación como entre las políticas institucionales en la medida en que el nivel se fue masificando. Chiroleu (1998) indica que desde la década de los años '50 ha tenido lugar un crecimiento continuo y sin precedentes de la matrícula en educación superior mundial. Esta tendencia masificó este nivel del sistema educativo y dio lugar "al tránsito de una universidad de élites a un modelo de acceso de masas, tránsito que por otra parte tuvo impacto en materia de democratización, ya que facilitó la incorporación de sectores previa y tradicionalmente excluidos" (Chiroleu, 1998: 4).

Es en ese marco que se reposicionan las preguntas en torno al desgranamiento en el primer año, tanto desde las indagaciones académicas como desde las preocupaciones y políticas a nivel institucional. En ese sentido, más allá del carácter abierto y amplio del nivel universitario en Argentina, entre lxs ingresantes al nivel superior es posible encontrar una diversidad de trayectorias que muchas veces implica también cierta desigualdad: cuentan con diferentes puntos de partida en relación con sus socializaciones familiares, sus redes de sociabilidad previas y sobre todo con las escuelas secundarias por las que transitaron.

Los estudios sobre la problemática del ingreso y la permanencia a los estudios superiores universitarios muestran que, más allá de la masificación del acceso, se produce una selección implícita diferida, que da lugar a una "inclusión excluyente" (Ezcurra, 2013). En relación con ello emergen las problemáticas de la retención y la permanencia ligadas, entre otras cuestiones, al acceso de los estudiantes a una cultura peculiar, la académica, uno de cuyos rasgos centrales es su carácter escrito. Los desiguales puntos de partida de lxs ingresantes en lo que refiere a la relación con dicha cultura inciden en la capacidad de permanecer ligada a una resocialización más o menos cercana a las socializaciones familiares y escolares previas. En ese sentido, en el caso argentino, en el que no existen mayoritariamente exámenes de ingreso, es posible referirnos a una selección educativa sutil, implícita o *soft* (Di Piero, 2015).

Esta selección no emerge sólo en relación con el nivel socioeconómico (problema que se resolvería parcialmente mediante el otorgamiento de becas) sino también en relación con condicionantes académicos y culturales previos. En ese sentido, se plantean una serie de dispositivos institucionales que buscan igualar los puntos de partida: entre otros, los cursos de ingreso con carácter introductorio.

## 1. 1. Sobre el curso introductorio a sociología- FaHCE/UNLP

El Curso Introductorio a las carreras de Sociología de la FaHCE/UNLP, implementado desde el año 2012, constituye una instancia más entre las políticas de inclusión a la educación superior. Lejos de toda finalidad selectiva, en cada una de las nueve ediciones del Curso se aspiró a enseñar lo omitido, es decir, a explicitar ciertos saberes que son parte de la vida universitaria y que suelen darse por supuestos.

Las siete comisiones de trabajo funcionan a diario distribuidas en tres bandas horarias durante el transcurso de un mes: de 8 a 10 hs (dos comisiones), de 10 a 12 hs. (tres comisiones) y de 18 a 20 hs. (dos comisiones). Asimismo, la carrera de Sociología cuenta con estudiantes privadxs de la libertad que se encuentran alojadxs en los penales de La Plata y sus alrededores. Desde el año 2017, el equipo docente dicta un taller en el cual se trabaja la perspectiva propia de la sociología así como también comunica la información central sobre la carrera. Se realiza en el marco de uno a dos encuentros y se asiste aproximadamente a 4 cárceles -de varones y de mujeres- junto al Programa de Acompañamiento a Estudiantes Privados/as de la Libertad.

De esta manera, el Curso ocuparía el lugar de una asignatura *ad hoc* orientada al desarrollo progresivo de ciertas disposiciones, habilidades, hábitos y redes de sociabilidad que favorezcan la retención y el desarrollo de una “afiliación” (Coulon, 1998) que aporte en la construcción del oficio de estudiante universitarix así como de una “alfabetización” académica. Por esta última se entiende un conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en las culturas discursivas de las disciplinas, así como en la producción y análisis de textos requeridos para aprender en la universidad. Apunta, de esta manera, a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico superior” (Carlino, 2005: 13).

La experiencia ha demostrado que se abre una brecha entre el tipo de estudiante esperado y el real, y aparecen dificultades “por desconocimiento” o por trayectorias reales que – tendencialmente concentradas en las comisiones del turno tarde en el caso de Curso de Ingreso a Sociología- se distancian de las trayectorias teóricas (Terigi, 2009). Quienes finalmente logran los aprendizajes necesarios, lo hacen solxs, o por ensayo y error. El curso de ingreso a Sociología aspira a explicitar esos saberes implícitos, a evitar esa “enseñanza omitida en los programas de las asignaturas y también en los planes de estudio” (Ezcurra, 2013: 63).

Otra dimensión que genera y reproduce desigualdades refiere a las redes de sociabilidad. Este aspecto resulta aún más relevante si evaluamos que, siguiendo el estudio de Rossi Casé, Aguiar y Varela (2006), en el año 2004 el 52% de lxs ingresantes a Sociología provenían de localidades diferentes al Gran La Plata, porcentaje ratificado por Cotignola, Legarralde y Margueriche (2018), quienes para los años 2014-2018 indican que “La mitad de los alumnos que

ingresan son residentes de la ciudad de La Plata. De aquellos que residen en partidos circundantes, las/os ingresantes proceden principalmente de Berisso (2,4%), Ensenada (2,2%), Berazategui (1,9%), Quilmes (1,7%) y Florencio Varela (1%).” Ciertamente, se trata de una población que en buena medida no cuenta con redes personales preestablecidas, por lo cual es central que la experiencia en el Curso habilite lazos y fabrique “soportes” que envuelvan a los individuos en relaciones sociales que cooperen para sostenerlo. En ese sentido es sustancial tender a que el número de estudiantes por comisión sea acotado de modo de habilitar la proximidad de los vínculos en una escala humanizada que permita a lxs docentes “conectar con lxs estudiantes” y a lxs estudiantes conectarse entre sí.

En indagaciones previas se mostró que existen 29 carreras de Sociología en el nivel universitario en Argentina y que presentan un mapa variopinto en lo referido a las políticas de admisión, en las que se conjugan objetivos diversos: familiarización (1), nivelación (6), incorporación de contenidos (4), ambientación (3), sociabilidad (2), introducción (1), vocacional (1), diagnóstico (1) y pago (1) (Di Piero, 2019). Sin embargo, ninguna de las opciones (exceptuando el pago) se configura como eliminatoria, si bien cabe aclarar que en algunos casos el hecho de no haber aprobado el ingreso implica la imposibilidad de cursar completamente el primer año de la carrera (el primer año queda reducido a algunas materias en particular). En el caso del ingreso a Sociología de la FaHCE/UNLP, los objetivos apuntan a la familiarización, la ambientación, la sociabilidad, la introducción y la nivelación. Siguiendo esos objetivos, los ejes estructurantes de las actividades del Curso son los cuatro que mencionamos a continuación.

El primero, “Lectura, comprensión y producción de textos”, se aboca fundamentalmente a la lectura y comprensión de textos académicos sencillos vinculados a la disciplina y a la producción de textos académicos también sencillos (organización de las ideas, argumentación, redacción); exposición oral y debate argumentado. Al mismo se le destina una carga de 17 horas (representando el 47,2% del total del curso).

El segundo eje “Ambientación a la vida universitaria”, se aboca a abordar y ofrecer a lxs estudiantes el conocimiento sobre **a)** aspectos organizativos y administrativos del Departamento de Sociología y de la Facultad **b)** becas y servicios estudiantiles provistos por la Universidad. El mismo se desarrolla en 13 horas y representa el (36,2%) del total del curso.

El tercer eje “Gobierno universitario y participación político-institucional estudiantil” aborda y socializa el marco normativo universitario nacional, de la Universidad Nacional de La Plata, y de la Facultad, y da cuenta de los espacios de participación y organización estudiantil, desde la estructura del cogobierno universitario hasta los espacios de participación al nivel de la Facultad. Se desarrolla en una carga horaria de 3 horas (8,3% del curso).

El cuarto eje “Campo disciplinar, Plan de estudios de la carrera e inserción ocupacional del/ de la sociólogo/a”, está pensado para abordar a) el campo disciplinar

de la sociología en tanto ciencia social **b)** los Planes de estudios de la Licenciatura y del Profesorado en Sociología **c)** la inserción ocupacional del/de la sociólogo/a y sentido de la práctica profesional. Se desarrolla en 3 horas (8,3% del curso).

## **2.2. “El curso sirvió para no chocarse contra el muro que es la facultad” (Juan, ingresante a Sociología 2020, 20 años)**

Entendemos que las actividades del Curso forman parte de una práctica docente particular, con especificidades que la diferencian tanto de la docencia secundaria como de la práctica docente habitual en las universidades. El encuentro con lxs estudiantes es diario, lo cual da lugar a la conformación de vínculos más estrechos, cara a cara, personalizados. A partir de esa experiencia se ponen en juego las emociones y se despliegan dinámicas áulicas más desestructuradas, dando margen a la innovación didáctica por parte de lxs docentes. En ese sentido, la instancia del Curso es propicia para la incorporación de herramientas y dinámicas propias de las propuestas de formato Taller, de la educación no-formal y la educación popular. Esto junto con fuerte impulso del trabajo grupal forman parte del repertorio que lxs docentes ponemos en juego buscando generar tramas de sociabilidad, socialización y espacios de circulación de saberes que trascienden la duración del Curso.

Un ejemplo de ello son los ejercicios para la división en grupos orientados a fomentar la rotación permanente de lxs integrantes, proponiendo grupos plurales y diversos donde circulan saberes propios de las diferentes biografías y trayectorias escolares. Estos espacios grupales también permiten volver visibles los saberes implícitos, compartir expectativas y exorcizar miedos en relación con el inicio de la experiencia universitaria y la incorporación de la cultura académica.

Por otro lado, nos gustaría señalar una cuestión que atraviesa al Curso al momento de llevar adelante su objetivo principal, el de promover la articulación en el tránsito entre la escuela secundaria y la Universidad entre lxs ingresantes a las carreras de Sociología. En este marco, el equipo docente se enfrenta la tensión entre ofrecer herramientas que resultan familiares en relación con la experiencia previa de lxs ingresantes y, al mismo tiempo, evitar una excesiva escolarización, ajena a la cultura académica propia de la vida en la universidad. En concordancia con ello, se espera que el Curso no sea una isla en relación a las materias y las prácticas del primer año, sino que pueda dar espacio y promover una transición gradual.

Considerando los ejes ya mencionados, a continuación describimos las actividades concretas realizadas por el Curso en su última edición, organizadas según los ejes ya mencionados:



## **Eje 1) Lectura, comprensión y producción de textos**

En relación con este eje, en la edición 2020 los textos abordados fueron siete y se trabajó en base a un cuadernillo. Asimismo, lxs docentes seleccionaron algunos de los textos para trabajar en cada comisión en particular, priorizando el análisis en profundidad de cada uno de ellos. En ese sentido, la selección de textos no se realizó en función de los contenidos sino de trabajar sobre distintas técnicas de estudio: el resumen, el ensayo, el mapa conceptual, el glosario, la línea de tiempo, entre otras.

Cada uno de los textos fue trabajado en el aula a partir de objetivos complementarios: comprensión del texto, distinción de la mirada sociológica, entrenamiento en herramientas de lectura de textos académicos (síntesis, mapeo, subrayado, glosario, notas al margen, mapa conceptual). A su vez estos objetivos se fueron desagregando, dependiendo de cada texto, a partir del cumplimiento de las siguientes consignas: analizar los argumentos principales del texto; comprender y ejercitar la desnaturalización propia de la perspectiva sociológica; distinguir lxs interlocutores propuestos por lxs autorxs; analizar la estrategia metodológica de cada autor/a (si bien en esta edición no se profundizó sobre la cuestión metodológica); reconocer qué actores aparecen; distinguir las variables analizadas en el texto; diferenciar la mirada sociológica de otras miradas; diferenciar la mirada normativa de la descriptiva o analítica; comprender las particularidades de la sociología y de su relación con otras disciplinas y con el “sentido común”; analizar la articulación entre teoría y empiria propia de la investigación sociológica; reconocer la especificidad formal del texto (artículo académico, sección de una tesis, capítulo de libro, entrevista, nota periodística, etc.).

Específicamente para trabajar la producción de textos, como equipo de docentes nos ocupamos de corregir dificultades y a la vez promover que lxs estudiantes puedan reescribir su producción y mejorar futuras versiones respetando una idea nodal en el Curso: la escritura académica entendida como una práctica a entrenar y no como un don o talento natural.

Con el objetivo de trabajar sobre la escritura, lxs estudiantes debieron producir textos propios a partir de consignas específicas. Si bien la actividad no fue pensada como una evaluación clásica medible en términos de aprobación o desaprobación, cada uno de los textos elaborados fue corregido por el equipo docente. La devolución de los textos implicó en algunas ocasiones su reescritura, de acuerdo con el tenor y la cantidad de cuestiones a mejorar.

Algunos ejercicios de escritura fueron presenciales y otros domiciliarios. Las consignas se basaron: en primer lugar, en responder preguntas ligadas a los textos trabajados en clase y entrenar la práctica del “resumen”; en segundo lugar, en realizar trabajos de producción de textos propios (la realización de un ejercicio de “imaginación sociológica”); en tercer término, en ejercitar el desempeño en situaciones evaluativas presenciales con tiempo acotado a partir

de un “simulacro de parcial”. En casos de algunas comisiones se sugirieron también otros ejercicios de escritura que se sumaron a los anteriormente mencionados.

También se realizaron ejercicios de corrección colectiva en el aula, siempre prestando atención a no estigmatizar a lxs autorxs, copiando párrafos del texto en el pizarrón/PPT y, en algunos casos, retomando ejercicios de escritura propuestos en el cuadernillo de trabajo. Las producciones se corrigieron teniendo en cuenta: la claridad de las ideas expresadas, el reflejo de una cabal comprensión de la consigna, la sintaxis, la concordancia en los tiempos verbales, la puntuación, el coloquialismo, la extensión de las oraciones y de los párrafos, la hipersubordinación, las redundancias y el exceso de tecnicismos.

Al igual que las ediciones anteriores, en la edición 2020 lxs docentes observamos que la escritura académica fue mejorando en el transcurso de las sucesivas entregas y a partir de las devoluciones realizadas. Asimismo, en algunos casos se llevaron a cabo talleres de escritura en el aula (detallando qué se espera de un resumen, estrategias de redacción, ordenamiento de las ideas, puntuación). Sin embargo, desde el equipo también se observa la necesidad de profundizar y dar continuidad al trabajo sobre algunos casos que presentan importantes dificultades de escritura que resultan imposibles de saldar en el mes de trabajo que propone el Curso.

Algunxs docentes solicitaron a quienes ingresaban que realizarán la entrega de al menos uno de los ejercicios escritos vía correo electrónico. De ese modo se procuró el entrenamiento en la práctica de enviar un correo “formal” a un/a docente, así como también el uso asiduo del correo en sí mismo.

Cabe señalar que las técnicas de división de grupos fueron importantes para favorecer la rotación, la circulación de la palabra y para evitar que en el aula cristalicen tempranamente grupos hacia su interior homogéneos.

Otra innovación propuesta el año pasado y reiterada en la edición actual consistió en la planificación de semanas temáticas, es decir que algunas de las semanas del curso estuvieron destinadas a abordar cuestiones específicas tales como “géneros” o “memoria”. Esta coincidencia fue impulsada a partir del cronograma que busca la planificación intencionada de la confluencia del trabajo áulico con las propuestas elaboradas a esos fines por distintos actores/espacios institucionales.

A modo de cierre de la cursada, lxs estudiantes de cada comisión trabajaron durante dos encuentros de la última semana del Curso en la elaboración de un afiche que condensó los principales ejes abordados, a partir de la revisión de actividades y contenidos discutidos durante el mes. El último día del curso las comisiones presentaron los trabajos a sus compañeros/as de cada banda horaria reunidos en un aula única, lo cual propició el cierre a partir de un intercambio general sobre las producciones. La actividad fue presenciada, a su vez, por parte del equipo docente de Sociología General, cátedra central en el primer año de las carreras de

Sociología, y por la coordinadora del Curso. En relación con la conexión con Sociología General, se parte de entender que una segunda articulación se suma a la articulación primera de lxs ingresantes universitarixs con las diversas trayectorias en escuelas secundarias o educativas previas: la articulación entre el Curso Introductorio y las cátedras de primer año.

### **Eje 2) Ambientación a la vida universitaria y eje 3) Gobierno universitario y participación político-institucional estudiantil.**

Hemos señalado que el ingreso al ámbito universitario también se encuentra estrechamente ligado a explicitar una serie de normas, prácticas, saberes ligados al saber hacer y sentidos propios de la academia. Por este motivo, los ejes “ambientación a la vida universitaria” y “gobierno universitario y participación político-institucional estudiantil” se tornan sumamente importantes. Con ellos, se buscó trabajar en dos sentidos: por un lado, brindar una batería de herramientas (administrativas, institucionales, gremiales y espaciales) a disposición de los/las ingresantes, necesarias en sus primeros pasos por la FaHCE: los Talleres a cargo del Centro de Estudiantes, la Secretaría de Asuntos Estudiantiles y la Comisión de Estudiantes de Sociología brindaron herramientas para la inscripción a materias del primer año, formas de acceder a los servicios de Bienestar Universitario (becas, comedor, boleto, albergue, servicios, entre otras), presentación y uso del espacio de la Biblioteca y la sala de informática, así como también conocimiento de reglamentos y ordenanzas internas como el Régimen de Enseñanza y Promoción, el Protocolo ante situaciones de violencia de géneros o la Ordenanza sobre lenguaje no binario. Por otro lado, fueron brindadas una serie de actividades y talleres propias del ethos institucional de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación: se realizó un Taller de Géneros para que introducir a lxs estudiantes en una cultura institucional con enfoque de géneros; también se realizó un recorrido por el predio en donde se encuentra emplazada la FaHCE, el ex-BIM3 que funcionó como centro clandestino de detención durante la última dictadura cívico militar en el país, con el fin de conocer la historia y memoria desde un enfoque de los Derechos Humanos; en este mismo sentido, en el marco de Curso tuvo lugar una clase Teórica dictada por el profesor titular de la cátedra Análisis de la Sociedad Argentina (perteneciente a la carrera de Sociología) sobre la dictadura de 1976. Huelga destacar que todas instancias se realizaron en conjunto con diversos actores institucionales de la FaHCE, enfatizando un mayor compromiso de la institución para con las tareas del ingreso y permanencia, así como también socializando la diversidad de voces y espacios que se desempeñan en la Facultad.

### **Eje 4) Plan de estudios de la carrera e inserción ocupacional de las/os sociólogas/os**

La primera parte de este eje, referida al Plan de estudios, fue abordada en la actividad organizada por la Comisión de Estudiantes de Sociología. Por otro lado, para abordar el tema de la

inserción ocupacional de las/os sociólogas/os se organizaron tres paneles con 15 graduadas/os de nuestras carreras, quienes relataron cómo ha sido su recorrido profesional. Uno de los objetivos de la charla fue que lxs estudiantes pudieran realizar preguntas acerca de su inserción ocupacional. De ese modo, se reunieron las comisiones según las tres franjas horarias, por lo cual quedaron conformadas tres charlas (dos por la mañana y una por la tarde).

#### **4.CONCLUSIONES. Preguntas y desafíos pendientes**

A modo de cierre, nos gustaría recuperar ciertas cuestiones así como también dejar planteadas algunas preguntas y desafíos pendientes. Por una parte, consideramos que el Curso es un aporte fundamental en relación con la igualación de las trayectorias en el primer año. Esta afirmación se desprende de tres apreciaciones: 1) en primer término, de las valoraciones por parte de lxs ingresantes; 2) en segundo lugar, de las observaciones del equipo docente en relación con la notable mejora en la escritura del total de lxs ingresantes; 3) en tercer término, en relación con la conformación de grupos de pares entre lxs estudiantes, lo cual fortalece redes de sociabilidad que son fundamentales en una instancia de transición como es el ingreso a la universidad dado que repercuten de manera positiva en la filiación institucional.

Con respecto a los desafíos pendientes, en cada edición del curso detectamos casos sumamente críticos en lo referido a la escritura. Se trata de situaciones de estudiantes que presentan una distancia notoria con respecto al tipo de escritura académica que se espera y se promueve desde la universidad. En esa situación, si bien el trabajo que se realiza en el curso en todos los casos contribuye con que la escritura mejore, creemos que no es suficiente. Considerando lo antedicho, un trabajo de seguimiento durante todo el primer año podría contribuir para trabajar con el propósito de acercarse a un piso común.

Por otro lado, como indican los estudios recientes sobre el ingreso a los estudios superiores, los dispositivos pensados ad hoc para actuar sobre un momento acotado en la instancia de ingreso a una nueva institución educativa presentan limitaciones en relación con su impacto. En ese sentido, consideramos que es importante la conexión del espacio del Curso con las materias que se cursan en el primer año, es decir casi inmediatamente (semanas después) a la finalización del curso. Si bien ya venimos realizando actividades de articulación (como la mencionada en relación con materias troncales del primer año), resulta imprescindible continuar y profundizar los puentes, no ya únicamente entre la escuela secundaria y el ingreso a la universidad, sino también entre los cursos de ingreso y las materias de primer año de modo de fomentar una sinergia en la cual el curso retome actividades propias de las cátedras (evitando transformarse en una "isla" que infantilice a quienes acceden) y las cátedras retomen actividades propias del curso (referidas a la visibilización de prácticas y supuestos que no



todxs conocen por igual).

En suma, consideramos que el Curso es un aporte fundamental tanto en lo referido a la construcción de una primera aproximación hacia una mirada sociológica como hacia la socialización en la vida universitaria, las redes de sociabilidad y la construcción del oficio de estudiante. En ese sentido, se trata sin dudas de un espacio favorable al desarrollo de una “alfabetización académica” tendiente a una mayor justicia de las trayectorias educativas.

## BIBLIOGRAFÍA

Aréchaga, A.J., Beliera, A., Boix, O., Corsiglia Mura, L., Cueto Rúa, S., Di Piero, E., Galar S., Gubilei, E. (2014) “Puentes hacia la inclusión universitaria. Un análisis a partir de la experiencia en el Curso de Ingreso a las carreras de Sociología de la FaHCE-UNLP (2012 – 2014)”. Presentado en: VIII Jornadas de Sociología FaHCE- UNLP, La Plata.

Carlino, P. (2005) Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Chiroleu, A. (1998) “Acceso a la universidad: sobre brújulas y turbulencias”, en: Pensamiento Universitario, año 6, núm. 7

Cotignola, M., Legarralde, M. y Margueliche, J. C. (2017). Las trayectorias universitarias de estudiante de Sociología de la FaHCE. Un análisis desde los registros administrativos. Cuestiones de Sociología, 17, e045.

Coulon, Alain (1995) “Etnometodología y Educación”. Argentina, Paidós

Di Piero, Emilia (2015). ¿Mérito y azar?: Nociones de justicia distributiva y selección soft. El caso de una escuela secundaria tradicional frente al mandato inclusor. Tesis de Maestría. FLACSO. Sede Académica Argentina, Buenos Aires. <http://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/11/43-res-Mari%CC%81a-Emilia-Di-Piero.pdf>

Di Piero, E. (2018), Articulaciones nivel secundario- nivel superior: una tipología de las políticas de admisión a las carreras de Sociología en el país y de las expectativas de jóvenes ingresantes a las carreras de Sociología en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación- Universidad Nacional de La Plata en el año 2018 <http://redjuventudesargentina.com/wp-content/uploads/2019/08/GT4-VI-ReNIJA-C%C3%B3rdoba-2018.pdf>

Ezcurra, A.M. (2013) Igualdad en educación superior. Un desafío mundial. Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento.

Rossi Case L., Varela S., Aguiar D. (2006) “Estudio sobre los ingresantes a la carrera de So-

ciología de la UNLP en el año 2004. Caracterización del perfil socio-cultural y su evolución en los últimos años." En: Cuestiones de Sociología, 2006 (3).

Suasnábar, C. y Rovelli, L. (2015) "Ampliaciones y desigualdades en el acceso y egreso de estudiantes a la Educación Superior en la Argentina". Revista Pro-Posições, Campinas.

Terigi, F. (2009) Las trayectorias escolares, del problema individual al desafío de política educativa. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.



# Preparar el final de biología humana. Relato de una experiencia de acompañamiento a estudiantes de primer año de la licenciatura y el profesorado de psicología

**Mancini, Verónica<sup>1</sup>**

**Sanchez, Miriam<sup>2</sup>**

**Arcaría, Natalia<sup>3</sup>**

**de Andrea, Pablo<sup>4</sup>**

**Legarralde, Teresa<sup>5</sup>**

1 Facultad de Psicología UNLP, Argentina, [mancinivero@hotmail.com](mailto:mancinivero@hotmail.com)

2 Facultad de Psicología UNLP, Argentina, [miriamsanchez.63@gmail.com](mailto:miriamsanchez.63@gmail.com)

3 Facultad de Psicología UNLP, Argentina, [natalia.arcaria@gmail.com](mailto:natalia.arcaria@gmail.com)

4 Facultad de Psicología UNLP, Argentina, [pablodeandrealp@gmail.com](mailto:pablodeandrealp@gmail.com)

5 Facultad de Psicología UNLP, Argentina, [teresalegarralde@hotmail.com](mailto:teresalegarralde@hotmail.com)

## RESUMEN

En este trabajo se comparte una experiencia de acompañamiento académico llevada adelante desde el año 2017 por la Cátedra de Biología Humana, con el objetivo de contener y guiar a estudiantes de primer año de las carreras de Licenciatura y Profesorado en Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata, en la preparación del examen final, acortando de este modo, la brecha entre el período de cursado de la materia y su cierre con la evaluación final. La propuesta se implementó durante los años académicos 2017 y 2018, entre marzo y mayo de cada año, e involucró a todos los miembros del equipo docente de la cátedra. Se desarrolló en una serie de encuentros con formato taller, en distintas bandas horarias y en bloques de dos horas, repitiéndose los cinco días hábiles de la semana, con el fin de ofrecer las mismas oportunidades a los/as estudiantes interesados en participar de la experiencia. Con la intención de familiarizar a los/as alumnos/as con los ejes estructurantes de la Biología Humana contemplados en el programa de examen, el diseño de la secuencia de

trabajo consistió en la discusión conjunta de los criterios de evaluación así como el análisis pormenorizado de dichos ejes. Durante los intercambios se brindaron también recomendaciones generales para el abordaje del estudio de la asignatura. Posteriormente, y en forma gradual, se desarrollaron los temas más relevantes de cada una de las unidades del programa vigente de la materia. Además se asesoró en la selección de un tema de interés para, optativamente, dar inicio del examen oral, en relación a su organización, secuenciación y profundidad del contenido, entre otros matices. Con el propósito de consolidar diferentes aspectos del programa, durante el año 2019 se realizó un seguimiento que consistió en relevar las opiniones de las/os alumnas/os asistentes que participaron voluntariamente del mismo, mediante una encuesta valorativa. Las respuestas indicaron que asistir al programa permitió a los participantes aprender a organizar el tiempo y el material de estudio, entender temáticas de difícil comprensión, lograr una visión articulada de los contenidos e identificar las unidades en las que residían las mayores dificultades o fortalezas. Se valoró también el espacio en relación a su importancia para definir y organizar un tema específico para dar inicio al examen final, como así también por encontrar un ambiente adecuado para la comunicación personalizada, el diálogo y la interacción con sus compañeros/as y docentes.

**PALABRAS CLAVE:** Estrategias de acompañamiento, Biología Humana, estudiantes universitarios de primer año, afrontar un examen final

## 1.INTRODUCCIÓN

La formación universitaria considerada desde una perspectiva global, puede definirse según Freire y Rodríguez (2006), a partir de ciertos objetivos comunes o generales como un espacio que debe proporcionar a los/as estudiantes, la adquisición de conocimientos, el desarrollo de capacidades y competencias que les permitan afrontar con éxito los retos de la sociedad y del mundo laboral, así como sus cambios; también aportar a la cooperación para desarrollar metodologías diversas para el abordaje de las diferentes problemáticas que se presentan en el quehacer académico. En este sentido, una de las problemáticas actuales de este ámbito es la deserción de alumnos/as en los primeros años de la vida universitaria. Este es un hecho que no solo se da en nuestro país, sino que resulta preocupante también en otros; la bibliografía existente al respecto señala que las cifras sobre permanencia en el sistema universitario indican que un significativo número de estudiantes abandona su carrera en los dos primeros años, disminuyendo la proporción de estudiantes que desertan a partir de tercero (Canales y



de los Ríos, 2009; Himmel, 2002). Esta realidad se presenta como un desafío para las instituciones de Educación Superior, ya que genera responsabilidades que pueden analizarse desde diferentes niveles o puntos de vista.

Para contextualizar el problema, resulta de interés considerar la heterogeneidad en la población de los/as estudiantes en relación a sus trayectorias y adaptación a la vida universitaria, lo cual representa un desafío y genera al mismo tiempo diferentes grados de estrés en los/as alumnos/as principiantes. En este sentido, algunas de las características que atraviesan a la mayoría de los/as estudiantes universitarios incluyen, en algunas ocasiones, la falta de hábitos de estudio, sobre todo si provienen recientemente del nivel secundario; deficiencias en el manejo de contenidos, fundamentalmente vinculadas a trayectorias previas más o menos afines a los contenidos a trabajar; diferentes estrategias utilizadas en cada nivel, por ejemplo en la escuela secundaria respecto de las universitarias; dificultades económicas, alejamiento del hogar y desconocimiento de la ciudad, para quienes provienen de otros países y ciudades, entre otras.

La permanencia de estudiantes en la carrera es la resultante de la interacción entre los/as alumnos/as ingresantes y la organización académica institucional en particular. Como resultado de esta interacción se forja una manera de ser estudiante, así como orientaciones y comportamientos que inciden en su desempeño (Guzmán, Salde, Piatti, Severini, González, Van Ooteghen, 2005). Cuando los/as estudiantes no logran sortear con éxito los retos que representa la vida en la universidad puede producirse la deserción, es decir, el abandono de la carrera, más allá de que esta sea su vocación, en este caso, Licenciado en Psicología o Profesor de Psicología.

## **2.DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA.**

Considerando lo expuesto, el inicio a una carrera universitaria es parte de un proceso complejo en el que intervienen diversas variables: académicas, psico-sociales e institucionales. El pasaje de los/as estudiantes desde la escuela secundaria al ámbito universitario no supone una modificación inmediata de las maneras de vincularse y de gestionar el conocimiento (Forostello, 2013), sino que implica una ruptura cualitativa en la dimensión sociocultural, donde el individuo que ingresa a la universidad pasa de ser, en la mayoría de los casos, un/a alumno/a proveniente del nivel secundario de la educación para transformarse en un/a estudiante universitario/a. Una de las situaciones problema que enfrentarán estos/as estudiantes es la de ser evaluados/as en el nivel universitario, tanto en instancias de exámenes parciales como finales. La evaluación y sus criterios, en las que el/la docente debe verificar/acreditar el desempeño de los/as alumnos/as preocupa a todos los/as docentes, y más aún en carreras masivas como lo son la Licenciatura y el Profesorado en Psicología en sus primeros años (ambas

carreras dependientes de la Facultad de Psicología, Universidad Nacional de la Plata -UNLP-). Se entiende a la evaluación como un proceso crítico reflexivo referido a todas las dimensiones de la enseñanza, en la que los diferentes actores comprometidos y centrados en el interés de comprender y mejorar, evalúan las distintas dimensiones de la situación didáctica. Su función se centra en el diagnóstico y la retroalimentación (Feldman y Palamidessi, 2001). Las decisiones que los/as docentes tomen respecto de la evaluación pueden tener repercusiones en el desempeño y permanencia de los/as estudiantes en la carrera, ya que, como se mencionó, una de las problemáticas con la que se enfrentan en los primeros años es la deserción o abandono (Pierella, 2014; Aréchaga, Beliera, Boix, Corsiglia Mura, Cueto Rúa, Di Piero, Galar, Gubilei, y Henry, 2015). En este sentido, Pierella (2014) destaca la importancia del rol de los/as profesores/as de primer año, como referentes de la institución con que las/os estudiantes interactúan desde el inicio de sus estudios. Como se dijo, una instancia que resulta muchas veces conflictiva para los/as alumnos/as de primer año es la preparación de los exámenes finales (Pierella, 2016), situación que no es ajena los/as estudiantes noveles de las citadas carreras.

### **3. RESPUESTA, ADAPTACIÓN Y GENERACIÓN DE OPORTUNIDADES**

Tomando lo expuesto, una de las dificultades asociadas al diagnóstico y descripción realizada, es la representada por la etapa de preparación del examen final, la cual genera incertidumbre en los/as estudiantes, sobre todo en los primeros años de la carrera. En este sentido, se diseñó un Programa de Acompañamiento Académico a estudiantes de la asignatura Biología Humana, para la instancia de preparación del Examen Final de la asignatura (Codina, Luna, Piancazzo y Vilches, 2019); la mencionada corresponde a una materia del primer año de los planes de estudio de las carreras Licenciatura y Profesorado en Psicología cuyo cursado se realiza durante el segundo cuatrimestre de dicho año académico. Esta estrategia de asistencia se complementa con las actividades llevadas a cabo por otras cátedras, desde el Programa de Tutores Pares y la Unidad Pedagógica de la Facultad de Psicología, UNLP, y tiene como finalidad ofrecer un espacio de encuentro e intercambio con los/as estudiantes durante el período previo a rendir el examen final. En este sentido, el objetivo del presente trabajo consiste en describir una experiencia de apoyo y acompañamiento para rendir el examen final de Biología Humana, brindada a los alumnos de primer año de las carreras Licenciatura y Profesorado en Psicología que dependen de la Facultad de Psicología de la UNLP; dicha intervención tuvo como fin contener y guiar a los/as estudiantes a partir de una serie de encuentros presenciales durante el primer cuatrimestre del año posterior a la aprobación de la cursada, en la preparación del examen final, acortando de este modo la brecha entre el período de cursada de la materia y su cierre con la evaluación final. La propuesta resultó un soporte cuya finalidad fue



brindar una alternativa que colabore en atender y modificar las condiciones que redunden en factores negativos para una fracción de los/as estudiantes, como lo es el período previo a rendir el examen final de la asignatura, disminuyendo de este modo la ansiedad e inseguridad propia de esta etapa y promoviendo en definitiva, logros más favorables desde el punto de vista académico.

#### **4. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA**

Biología Humana es una asignatura que se cursa en el segundo cuatrimestre del primer año de la carrera de Psicología. Durante los años 2017 y 2018 se implementó durante el primer cuatrimestre de cada calendario académico, y en el marco de los lineamientos institucionales ya mencionados, el programa de acompañamiento optativo para los/as estudiantes. El mismo fue pensado como un andamiaje para aquellos/as estudiantes que aprobaron la cursada de la asignatura en el período anterior. El equipo de cátedra, integrado por un docente titular, una docente adjunta, una jefa de trabajos prácticos y diez auxiliares docentes se organizó en diferentes bandas horarias en bloques de dos horas, los cinco días hábiles de la semana, con el fin de atender y asesorar a los/as estudiantes que quisieran rendir el examen final de la asignatura. Los encuentros, que involucraron a todo el plantel docente de la cátedra, abarcaron un período de dos meses, entre marzo y mayo de cada año. El plan de trabajo consistió en ocho encuentros de tipo taller por semana, de dos horas de duración cada uno y en las tres bandas horarias con la finalidad de que los/as participantes pudieran optar por un horario conveniente según sus actividades.

En el primer encuentro se explicitaron los criterios de evaluación, se revisó en conjunto el programa de la materia con la finalidad de familiarizar a los/as alumnos/as con el mismo y que se organicen con los contenidos ordenados en unidades; en esta oportunidad también se ofrecieron recomendaciones generales a tener en cuenta durante el estudio de la asignatura.

Luego, durante el transcurso de las siguientes semanas, se desarrollaron los temas más relevantes de cada una de las 6 unidades del programa vigente de la materia.

También, se trabajó con los/as estudiantes que así lo consideraron conveniente, en la selección de un tema de su interés para desarrollar al inicio del examen oral; esta instancia permitió el intercambio de opiniones respecto a la organización y secuenciación de la temática, el planteo de preguntas y la posibilidad de discutir acerca de la profundidad del contenido, entre otras cuestiones.

Con la finalidad de fortalecer diferentes aspectos del programa, desde la cátedra se realizó un seguimiento que consistió en relevar las opiniones de los/as estudiantes asistentes al mismo. Para ello se aplicó una encuesta valorativa de 29 ítems (Likert) que fue suministrada

a todos/as los/as participantes a través del soporte digital Aulas Web (espacio virtual utilizado habitualmente por la cátedra y que forma parte de su propia dinámica de funcionamiento); la misma fue validada a través del índice de confiabilidad alfa de Cronbach.

De los 106 estudiantes que concurrieron, la mayoría cursó la materia en los años académicos 2017 y 2018. El resultado de la encuesta (n=33) indica que para la mayoría, la página web de la Facultad de Psicología fue el sitio a través del cual tuvieron conocimiento de la propuesta.

En relación a las motivaciones que los/as llevaron a concurrir, los/as estudiantes señalaron la inseguridad que les genera afrontar un examen oral, dificultades en el manejo de los contenidos de la materia, diferencias entre las estrategias de estudio respecto a las utilizadas en la escuela secundaria, y problemas para organizar el material para preparar el examen final.

Los/as encuestados/as indicaron que haber concurrido al programa, les había permitido aprender a organizar el tiempo y el material de estudio, entender temáticas de difícil comprensión, lograr una visión articulada de los contenidos e identificar las unidades en las que tenían mayor dificultad o fortaleza. También señalaron que les facilitó definir y organizar un tema específico del programa para dar inicio al examen, como así también encontrar un ambiente adecuado para la comunicación personalizada, el diálogo y la interacción con sus compañeros/as y docentes, porque les permitió generar mayor índice de confianza para rendir el examen final. Además destacaron que el espacio favoreció una mejor comprensión de los contenidos de la asignatura mientras están preparando el examen final y que la disponibilidad de diferentes bandas horarias les facilitó la concurrencia a los encuentros.

Asimismo, valoraron el soporte digital Aulas Web ya que les permitió el acceso a la bibliografía y la comunicación. Por otra parte, los/as estudiantes expresaron satisfacción tanto con el apoyo recibido por el equipo docente como por la periodicidad de los encuentros, la mayoría se mostró muy conforme y recomendaría el programa a sus compañeros/as.

## 5. CONCLUSIONES

Recapitulando, a modo de síntesis y como hallazgos que emanan de la puesta en práctica de la secuencia de actividades relatadas, se destaca que los resultados indicaron que la implementación del programa permitió a sus participantes algunos logros; en primer lugar, programar estratégicamente el período de estudio, organizar el tiempo y el material bibliográfico. También comprender de manera adecuada contenidos abstractos, adquirir una mirada integral de los grandes ejes temáticos y articular los contenidos de los mismos. Además favoreció la individualización de los bloques conceptuales donde residían las mayores dificultades que actuaban como obstáculo para el logro de aprendizajes más duraderos. Un aspecto de interés reside en la identificación de fortalezas por parte de los propios estudiantes, ya sea porque

ciertos contenidos les resultaron interesantes, les despertaron curiosidad o los comprendieron mejor; este resulta un andamiaje significativo para abordar, a partir de ellos, nuevos temas que implican otro esfuerzo cognitivo o que se definen como posibles obstáculos difíciles de sortear. Por otra parte, los asistentes destacaron el espacio por su importancia para definir y organizar un tema específico para dar inicio al examen final, como así también por encontrar un ambiente adecuado para el intercambio personal a partir de la interacción con pares y docentes, ambiente que propició compartir inseguridades y dudas propias del período previo a una instancia evaluativa.

Estos resultados, que indican una valoración positiva de la implementación de este espacio, demuestran la importancia y el significado del acompañamiento al estudiantado durante el tránsito en los primeros años de la carrera, favoreciendo de este modo su inclusión y permanencia.

A través de la implementación del Programa de Acompañamiento Académico a estudiantes de la asignatura Biología Humana para la instancia del Examen Final, se observa que este tipo de acciones colaboran en el avance académico de los/as estudiantes del primer año de la carrera, impactando positivamente en quienes participaron y acompañaron su progresión en la misma. Además, estas modalidades contribuyen a la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes a partir de la generación de estilos de trabajo que atienden a las necesidades detectadas en la población estudiantil. Por otra parte favorecen la superación de debilidades y promueven la confianza, un mayor grado de cooperación entre las partes involucradas (docentes y alumnos/as) y una interacción más personalizada, sobre todo en carreras tan masivas como lo son Licenciatura y Profesorado en Psicología.

Por lo expuesto, resulta de interés promover espacios en distintos formatos, que se gesten al interior de las cátedras universitarias, que promuevan la participación e integración del colectivo estudiantil y docente que redunden en un óptimo acompañamiento en el progreso en su trayecto académico.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Aréchaga, A. J.; Beliera, A.A.; Boix, O.A.; Corsiglia Mura, L.; Cueto Rúa, S.; Di Piero, M.E.; Galar, S.; Gubilei, E.S. y Henry, M.L. (2015). Puentes hacia la inclusión universitaria. Un análisis a partir de la experiencia en el Curso de Ingreso a las carreras de Sociología de la FaH-CE-UNLP (2012-2015). *Cuestiones de Sociología*, (13), 1-13.

Canales. A. y de los Ríos, D. (2009). Retención de estudiantes universitarios vulnerables. *Calidad en la Educación*, (30), 50-83.

Codina, E.; Luna, M. E.; Piancazzo, A.; Vilches, A. (2019). Implementación de estrategias de

acompañamiento en estudiantes de una asignatura de primer año. *Actas del Séptimo Congreso Internacional de Investigación en Psicología*. Ensenada, Argentina.

Freire, M. A. y Rodriguez, A. (2006). Adaptación de la asignatura Biología Molecular al Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 5(2), 267-275.

Feldman, D. y Palamidessi, M. (2001). *Programación de la enseñanza en la universidad. Problemas y enfoques*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento. Recuperado desde [https://www.fcecon.unr.edu.ar/web-nueva/sites/default/files/u32/programacion\\_de\\_la\\_ensenanza.pdf](https://www.fcecon.unr.edu.ar/web-nueva/sites/default/files/u32/programacion_de_la_ensenanza.pdf).

Forostello, R. (2013). Posibles sentidos y saberes de los tutores. Cuenta conmigo, que allí estaré. *Novedades Educativas*, (264), 118- 123.

Guzmán, C.; Salde, L.; Piatti, C.; Severini, H.; González, A.; Van Ooteghen, A. (2005). Seguimiento, orientación y apoyo del avance académico de los alumnos: una estrategia institucional para generar calidad. *V Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur*. Mar del Plata, Argentina.

Himmel, E. (2002). Modelos de Análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. *Calidad en la Educación*, (17), 91-108.

Pierella, M. P. (2014). El ingreso a la universidad pública: diversificación de la experiencia estudiantil y procesos de afiliación a la vida institucional. *Universidades*, 65(60), 51-62.

Pierella, M. P. (2016). Los exámenes en el primer año de la universidad ¿Instancias de formación o mecanismos de selectividad social? *Trayectorias universitarias*, 2(2), 11-19.



# Reflexiones en torno a la Universidad y el ingreso ¿Cómo pensar el ingreso a la Carrera de Microbiología Clínica e Industrial utilizando dispositivos de accesibilidad durante el primer año de la carrera?

**Unzaga, Juan Manuel<sup>1</sup>**

**Larsen, Alejandra<sup>1</sup>**

**Dumrauf, Sergio<sup>1</sup>**

**Fontana, Paula<sup>1</sup>**

**Perez Escala, Silvia<sup>1</sup>**

<sup>1</sup> Carrera de Microbiología Clínica e Industrial, Facultad de Ciencias Veterinarias-UNLP, Argentina [junzaga2003@yahoo.es](mailto:junzaga2003@yahoo.es)

## RESUMEN

A lo largo del siglo XX la universidad ha estado sujeta a múltiples transformaciones. En el caso de la Argentina esta situación se evidencia en las políticas de ampliación del acceso a la universidad y de la incorporación del cogobierno a partir de la recuperación de la democracia con las elecciones de 1983 y en el cambio de giro de la política universitaria hacia fines de esa década que, en el marco del gobierno neoliberal, significó el retiro del estado de las diferentes esferas de la sociedad a favor de la privatización. Al carácter global y desigual de la masificación de la educación superior se agrega la presencia de matices diferenciales propios de las coyunturas. El acceso a la universidad en este último período de tiempo se consolidó como un derecho universal que el Estado debe garantizar. Estas nuevas representaciones en torno a la universidad fueron posibles, por lo menos, por tres circunstancias: la obligatoriedad de la escuela secundaria, la implementación de políticas públicas tendientes a facilitar el cumplimiento de esa obligación (como la AUH), y por último, el aumento del número de universidades públicas. El nuevo plan de la Carrera de Microbiología Clínica e Industrial incorpora contenidos actuales bajo la consigna de una continua evolución y actualización. Las Instituciones Universitarias y nuestra Universidad en particular, han desarrollado en los últimos años diferentes iniciativas con desarrollo de dispositivos centrados en el Ingreso, Permanencia y Egre-

so. Nuestro interés es pensar la instancia del ingreso en sentido amplio, es decir, que no solo corresponden a la misma el cumplimiento formal de requisitos administrativos y académicos, sino también instancias no evaluativas más relacionadas con la ambientación universitaria y la vinculación con la escuela media y la orientación vocacional. Consideramos fundamental para el desarrollo en la formación académico-profesional como así también en el aspecto socio-afectivo acompañar al estudiante, en sus primeros pasos en la vida universitaria, bajo el concepto de "Integralidad". En base a lo expuesto anteriormente se considera necesario entender como dispositivo de ingreso a la carrera de Microbiología Clínica e Industrial, tanto los conocimientos básicos científico-académicos aportados en el ABC, los talleres formativos de introducción a la vida universitaria, extensión en la integralidad y derechos humanos que integran el primer cuatrimestre del primer año, como así también la construcción de conocimientos adquirida en los cursos de Matemática I, Química General, Química Biológica, Biología Celular y Molecular y Anatomía e Histología Básicas que completan el segundo cuatrimestre del primer año. En resumen, se piensa necesario el reconocimiento del "proceso de construcción de conocimiento durante el primer año" como dispositivo de accesibilidad a la carrera.

**PALABRAS CLAVE:** accesibilidad, Microbiología, integralidad, permanencia

## 1.INTRODUCCIÓN

A lo largo del siglo XX la universidad ha estado sujeta a múltiples transformaciones. En el caso de los sistemas latinoamericanos, se reconoce la presencia de tres grandes momentos que dan cuenta de dichos cambios y que resultan pertinentes para abordar la temática de la democratización en la Universidad: el primero, se trata del alto impacto que tuvo la Reforma Universitaria de 1918 en el país y en el resto de los países de la región; el segundo, a partir de la década de 1950 en el que se produce la masificación de los sistemas de educación superior y la adopción del modelo anglosajón, con la incorporación de ideas modernizadoras ligadas al modelo departamental; el tercero, se refiere al ascenso del Estado Evaluador a partir de mediados de la década de 1980 que alteró sustancialmente la relación entre el estado, la sociedad y la educación superior, en la que los gobiernos incorporaron el mercado como principal regulador de la educación superior universitaria. En el caso de la Argentina esta situación se evidencia en las políticas de ampliación del acceso a la universidad y de la incorporación del cogobierno a partir de la recuperación de la democracia con las elecciones de 1983 y en el cambio de giro de la política universitaria hacia fines de esa década que, en el marco del gobierno neoliberal, significó el retiro del estado de las diferentes esferas de la sociedad a



favor de la privatización (Araujo, 2017). En este sentido, el fenómeno de la masificación de la educación superior ha sido caracterizado por Ezcurra (2011) como “global” y “muy desigual”. Al carácter global y desigual de la masificación se agrega la presencia de matices diferenciales propios de las coyunturas por las que atravesaron los diferentes países. El acceso a la universidad en este último período de tiempo se consolidó como un derecho universal que el Estado debe garantizar. Estas nuevas representaciones en torno a la universidad fueron posibles, por lo menos, por tres circunstancias: la obligatoriedad de la escuela secundaria, la implementación de políticas públicas tendientes a facilitar el cumplimiento de esa obligación (como la AUH), y por último, el aumento del número de universidades públicas (Rinesi, 2014).

Asimismo, retomando el concepto de democratización (Chiroleu, 2012), el cual hace referencia a la representación que las diversas clases sociales tienen en la universidad, podemos decir que para que este proceso se dé realmente debe ir más allá del acceso formal a las instituciones, es decir, se deben generar las condiciones de permanencia y egreso para nuevos sectores sociales sin por ello sacrificar la calidad académica. En consonancia, Remedi (2004) nos propone entender a las instituciones educativas como espacios intertextuales constituidos por distintas dimensiones que componen el tejido institucional. Piensa a la institución como “una institución de vida” donde los sujetos se apropian de la cultura experiencial, conjuntamente con la dimensión institucional, es decir, la historia vivida por el relato que se da la propia institución para autodefinirse, comprender su historia y referenciarse. Las distintas dimensiones brindan al sujeto representaciones desde donde interviene, se posiciona y ejerce su quehacer, sus trayectorias personales y académicas, las identificaciones que realizan y las apropiaciones en sus prácticas. (Remedi, 2004). En el mismo proceso, coincidimos en que la formación es el resultado, en palabras de Ferry en un trabajo sobre sí mismo: “Sólo hay formación cuando uno puede tener un tiempo y un espacio para el trabajo sobre sí mismo”. La formación no solo remite al desarrollo profesional de un sujeto sino también al trabajo sobre uno mismo para poder advertir los distintos procesos de aprendizaje que se han desarrollado en sus experiencias formativas. En la actualidad existe acuerdo en sostener que el abandono, la ralentización de los estudios y la baja cantidad de graduados son fenómenos complejos y multicausales motivo por el cual no es posible lograr éxito con medidas aisladas y homogéneas. Dicha complejidad hace que sea necesario considerar procesos más amplios que los configuran y fortalecen. Por un lado, desde quienes acceden a la universidad, es preciso preguntarse por la conformación de las subjetividades y los procesos de socialización en los contextos sociales y familiares actuales para comprender las particularidades de los estudiantes universitarios. La categoría de “estudiante universitario” ha de ser desnaturalizada con el propósito de abarcar la diversidad o heterogeneidad de sujetos individuales y colectivos en el contexto de las políticas de inclusión educativa. Por el otro, desde las instituciones univer-

sitarias, la pregunta refiere a qué sucede en el encuentro entre esos grupos de estudiantes diversos y desiguales con las culturas institucionales y disciplinares particulares. Estas implican un escenario normativo nuevo que demanda “afiliación institucional” -comprensión de los dispositivos formales que estructuran la vida universitaria desde el punto de vista administrativo- y “afiliación intelectual o cognitiva” -comprensión de lo que se espera del estudiante por parte de los profesores y de la institución, con el fin de proporcionar la prueba de su estatuto de estudiante- para convertirse en un miembro competente de la comunidad universitaria (Malinowski, 2008). Por otro lado, en el interjuego complejo que deviene de la relación sujetos/instituciones se evidencia que la apertura de las puertas de la universidad no es suficiente para garantizar la democratización. Los estudiantes universitarios, una vez que ingresan a la institución, inician un recorrido sinuoso, zigzagueante, con avances y retrocesos producto de la presencia de barreras que obstaculizan el aprendizaje y el rendimiento académico (Araujo, 2008). El primer año de estudios conforma parte de la transición Escuela Secundaria-Universidad desde el punto de vista de los cambios que los estudiantes han de enfrentar en este primer tramo de la formación. Su apertura como campo de intervención autónomo obedece a la necesidad de reflexionar sobre la responsabilidad de la universidad en los éxitos y fracasos de los estudiantes en cuanto integrante de la institución, y de encontrar caminos adecuados a la heterogeneidad para la permanencia y el logro de aprendizajes con los requisitos de calidad propios de este nivel. En este campo de intervención se identifican al menos tres áreas problemáticas: - La orientación académica, social y administrativa para facilitar la integración del estudiante a la vida universitaria y favorecer la afiliación institucional e intelectual. - La reflexión sobre las prácticas pedagógicas en el aula para el aprendizaje de los conocimientos, métodos y procedimientos que han sido previstos en el plan de estudios. - Las condiciones bajo las cuales fue elegida la carrera dada su relación directa con la deserción o retraso académico.

## **2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA**

### **Estructura de la Carrera de Microbiología Clínica e Industrial (CMCI)**

El nuevo plan de la Carrera de Microbiología Clínica e Industrial incorpora contenidos actuales bajo la consigna de una continua evolución y actualización. Los estudiantes que ingresen a la carrera podrán hacerlo directamente a partir de un nivel medio de educación y sin la condición previa de ser profesionales de carreras con base biológica como sucedía en el viejo plan de estudios. En el nuevo plan de estudios todas las asignaturas son cuatrimestrales con la posibilidad de ser aprobadas por promoción. Luego de realizar un minucioso análisis de los contenidos de las asignaturas del plan 2003, se crean nuevos espacios curriculares mediante



la fusión y división de cursos del plan anterior para lograr una mejor distribución de contenidos. En el nuevo plan de estudios la carga horaria total es de 3906 horas y la carrera tiene una duración de 5 años y medio. La distribución del conocimiento presenta un 28% de Ciencias Básicas (1092 hs.) 6,1% de Formación General (238 hs.) y 65,9% de Áreas Especializadas (2576 hs.) distribuidas de la siguiente manera: Microbiología Clínica (1021 hs; 39,6%), Microbiología Industrial (881 hs; 34,2%) y Microbiología Ambiental (674 hs; 26,2%).

El nuevo plan de estudios de la carrera de Microbiología Clínica e Industrial se conforma por 51 cursos cuatrimestrales, organizados en 5 años. Además se debe realizar una práctica pre-profesional que abarca un cuatrimestre de realización posterior a los cursos anteriormente mencionados. La organización cuatrimestral de los cursos permite una adecuada articulación entre las asignaturas que se dictan en forma simultánea, así como también una articulación vertical en lo que se refiere a la estructura de contenidos, desde el área básica hasta las tres áreas aplicadas que posee la carrera: Microbiología Clínica, Microbiología Industrial y Microbiología Ambiental.

En el marco de esta propuesta se plantea la realización de un curso denominado: Área básica del conocimiento- ABC durante el primer cuatrimestre del primer año.

### **Dispositivo de accesibilidad en la CMCI**

Las Instituciones Universitarias y nuestra Universidad en particular, han desarrollado en los últimos años diferentes iniciativas con desarrollo de dispositivos centrados en el Ingreso, Permanencia y Egreso.

Si bien en la Argentina toda persona que haya concluido sus estudios secundarios estaría habilitada para acceder a la universidad, independientemente de su rendimiento académico previo o su situación económica, no todas las que lo desean acceden realmente a la educación superior. Esto justifica la reflexión acerca de la diferencia que existe entre aspirar a un estudio universitario e ingresar en una carrera de ese nivel. Aunque en la actualidad las universidades en general defienden la idea del ingreso irrestricto, existen múltiples mecanismos de admisión o ingreso que requieren del aspirante el cumplimiento de diferentes instancias administrativas y académicas (Sigal, 1995).

Por lo tanto, es nuestro interés pensar la instancia del ingreso en sentido amplio, es decir, que no solo corresponden a la misma el cumplimiento formal de requisitos administrativos y académicos, sino también instancias no evaluativas más relacionadas con la ambientación universitaria y la vinculación con la escuela media y la orientación vocacional. En este sentido, es posible sostener que los dispositivos pensados para el ingreso se enmarcan en la modalidad combinada de: a) instancias de ambientación universitaria, orientación y reorientación vocacional; b) aquellas propuestas que articulan objetivos de nivelación-introducción académica con una introducción en la vida universitaria.

Cabe aclarar que desde un principio, asumimos a los inscriptos como estudiantes de nuestra carrera, con sus derechos y deberes, por lo tanto no hablamos de “curso de ingreso”, sino de un Curso de Inserción a la Vida Universitaria (CIVU) y un primer curso de la carrera de carácter nivelatorio-introductorio (conocimientos académicos) con orientación y ambientación universitaria, el Área Básica del Conocimiento (ABC) que está vinculado en forma directa con los cursos dictados en el segundo cuatrimestre del primer año (Matemática I, Biología Celular y Molecular, Anatomía e Histología Básicas, Química General y Química Biológica), por lo que podemos decir que el dispositivo pensado para el acceso/ingreso involucra al primer año de la carrera en su totalidad.

Es importante destacar que el dispositivo de ingreso también cuenta con una mirada articuladora desde la gestión docente vinculada a mantener una estrecha relación pedagógica-académica entre los docentes del primer y segundo cuatrimestre puesta en práctica a través de encuentros docentes periódicos gestionados por la Dirección Institucional de la Carrera de Microbiología Clínica e Industrial.

### ***Inserción a la Vida Universitaria (CIVU)***

Consideramos fundamental para el desarrollo en la formación académico-profesional como así también en el aspecto socio-afectivo acompañar al estudiante, en sus primeros pasos en la vida universitaria, bajo el concepto de “Integralidad”

Se entiende la integralidad como la articulación de las funciones universitarias (enseñanza, extensión e investigación), interdisciplina y diálogo de saberes (científicos y populares). Se procurará abordar el proceso de resignificación de la extensión y el desafío de la integralidad y cómo esto puede enriquecer la formación universitaria y aportar a la transformación de lo que implica hacer universidad.

La extensión universitaria orientada al diálogo de saberes y a priorizar los sectores sociales más postergados ofrece una posibilidad y una forma de acercar la universidad al medio, y fundamentalmente de poner a los universitarios frente a nuevos desafíos y orientar una agenda de prioridades para transformar la enseñanza a través de diferentes interrelaciones con el conocimiento y con los otros.

Tommasino (2016) entiende que la renovación de la enseñanza se propone también a partir de la curricularización de la extensión para lo cual es necesaria la renovación, transformar la enseñanza universitaria, en procura de superar antiguos modelos que vienen con la propia historia de la Universidad y que no necesariamente se adecuan a los sujetos que hoy la habitan y tampoco a las necesidades de la sociedad que sustenta esta Universidad.

La integralidad pone en situación de repensar la relación entre las funciones universitarias,



plantea problemas nuevos, pone en relación a disciplinas y a su vez a éstas con los actores extrauniversitarios. Es una oportunidad privilegiada para ensayar relaciones con los otros que permitan replantear el lugar y las representaciones que en el pasado y en el presente se construyen y practican sobre y desde la universidad.

Objetivos general:

- a) acompañar al estudiante en la inserción a la vida universitaria en el concepto de "integralidad universitaria"

Son objetivos particulares:

- promover estrategias de inserción de los estudiantes a la vida universitaria en la integralidad.
- conocer el campo de acción profesional del Microbiólogo Clínico e Industrial.
- comprender la extensión universitaria como dispositivo de acción hacia la integralidad.
- establecer ámbitos dialógicos en todo lo referente a la defensa de los Derechos Humanos.

Los temas relacionados a la práctica profesional, Derechos Humanos y extensión se desarrollarán en modalidad taller.

En el caso de los 3 talleres mencionados la evaluación se realizará mediante la modalidad de devolución en forma conjunta cuyo requisito de aprobación es la asistencia.

Área básica del conocimiento (ABC)

Este curso se considera nivelatorio e introductorio a la vez, ya que en forma única y por competencias (biofísica, bioquímica, biología celular) pretende preparar a los estudiantes ingresantes no sólo en conocimientos específicos sino también en los elementos primarios que componen la vida universitaria en su integralidad.

Objetivos generales:

El objetivo general de estos curso es:

- b) que el estudiante comprenda cómo está organizado el organismo, conociendo la base estructural de su organización y los principios físico- químicos y funcionales que le permiten mantenerse vivo.

Son objetivos particulares:

- nivelar los conocimientos de los estudiantes para el mejor aprovechamiento de los cursos del segundo cuatrimestre del primer año de la carrera.
- interpretar como un todo único los conocimientos que se dicten por competencias, interrelacionando los contenidos de las diferentes áreas.
- comprensión de los conceptos físicos, químicos y de biología celular que sirvan de soporte al aprendizaje de los cursos sucesivos.
- Integrar todo el curso como una sola unidad de conocimiento sabiendo que lo aprendido se utilizará en las diferentes asignaturas de la carrera.

#### Metodología de enseñanza del ABC

El ABC está conformado por cinco unidades temáticas, la primera corresponde a la introducción a las ciencias biológicas y las restantes relacionadas con la organización funcional de un organismo vivo.

Las unidades temáticas serán desarrolladas con una dinámica que consistirá en la realización de Actividades Presenciales Obligatorias (APOs) de tres a cuatro horas de duración, en número de dos o tres, en días consecutivos, en donde a los estudiantes se les entregará una guía de trabajo en relación al tema a tratar, la cual irán resolviendo durante el desarrollo de la actividad y deberán completar su resolución en forma no presencial, y posteriormente, una APO a continuación donde se desarrollará la resolución completa de las guías de trabajo, la cual servirá además como clase integradora de contenidos y clase de consulta.

Una vez finalizado el desarrollo de las actividades (APOs y primera instancia de evaluación) correspondientes a las cinco unidades temáticas, los estudiantes contarán con clases de consulta general y una segunda y tercera instancia de evaluación para aquellos que no hayan aprobado en la primera instancia.

#### Metodología de Evaluación

Se realizarán 5 evaluaciones parciales (una para cada unidad temática), con sus correspondientes instancias, de acuerdo a la reglamentación vigente.

En caso de no acreditar los conocimientos en base a la aprobación de las evaluaciones parciales, los estudiantes podrán realizar un sistema de cursada y evaluación resumida denominada R-ABC (recuperatorio de ABC). Si los estudiantes no acreditan los conocimientos impartidos en el R-ABC, podrán optar por una cursada intensiva (I-ABC) que consiste en clases de repaso presenciales y/o virtuales y las respectivas evaluaciones. Dicho curso se realizará durante las 2 semanas de vacaciones de invierno.



## Creación de espacios curriculares en el segundo cuatrimestre del primer año

En las últimas décadas, el desarrollo de conocimientos relacionados con la Microbiología fue actualizado en forma sistemática. Sin embargo, los contenidos de las asignaturas de la Carrera de Microbiología Clínica e Industrial no fueron actualizados de la misma forma. Por lo tanto, uno de los principales valores agregados al plan de estudios fue la incorporación de contenidos actuales bajo la consigna de una continua evolución y actualización.

En este sentido, y teniendo en cuenta la construcción de conocimiento en áreas básicas que sirvan de apoyo y sostén para el recorrido académico de los años superiores de la carrera, es que se piensan nuevos espacios curriculares que, en articulación con el ABC por un lado y las Áreas Especializadas por el otro, generen bases para la construcción de conocimientos en forma ordenada y simultánea. Así es que, se considera fundamental para el segundo cuatrimestre del primer año, la presencia de los cursos: Matemática I, Química General, Química Biológica, Biología Celular y Molecular y Anatomía e Histología Básicas.

### a) *Matemática I*

**Fundamentación:** Matemática I brinda al estudiante el marco teórico para poder realizar la interpretación de cálculos relacionados, entre otros, con la producción de medios de cultivos, así como el cálculo de tamaños de microorganismos al microscopio óptico. Además, sienta las bases teóricas necesarias para la comprensión de cursos tales como Fermentación y bioprocesos.

**Objetivos:** Proporcionar al estudiante las técnicas y herramientas básicas necesarias para el estudio de las matemáticas, que han sido determinantes en el desarrollo de esta ciencia. Estimular al estudiante para que asuma una actitud crítica respecto de los conceptos impartidos en la asignatura. Orientar al estudiante en el estudio de la lógica, de los números y en la resolución de ecuaciones, el estudio de funciones y del modelaje matemático.

### a) *Química General*

**Fundamentación:** La Química General brinda al estudiante el marco teórico necesario para comprender los procesos químicos que ocurren en los microorganismos a través del desarrollo de contenidos que abarcan aspectos estructurales y funcionales de los compuestos inorgánicos y orgánicos necesarios para la vida de los microorganismos. Además, sienta las bases teóricas necesarias para la comprensión de la Química Biológica, curso al que precede.

**Objetivos:** Delimitar el campo que abarca la Química General, conocer sus implicancias, su importancia en la Microbiología, la terminología que emplea y los métodos de estudio. Obtener una visión integrada de los compuestos químicos inorgánicos y orgánicos que forman

parte de los microorganismos, entendiendo el rol que cumplen en la célula. Comprender la importancia del ambiente acuoso celular y el rol de los compuestos inorgánicos y orgánicos. Aprender a utilizar los conceptos adquiridos para los cursos posteriores. Desarrollar en el estudiante aspectos relacionados con la observación, reflexión y creatividad. Promover valores que involucran aspectos relacionados con la responsabilidad individual y grupal.

#### a) *Química Biológica*

**Fundamentación:** La Química Biológica se basa en el estudio de la vida a nivel molecular. La asignatura se encuentra dividida en dos etapas de aprendizaje, la primera etapa es la comprensión estática de las moléculas que forman parte del organismo animal mientras que la segunda etapa utiliza lo aprendido para ver dinámicamente el comportamiento fisiológico de las moléculas (metabolismo). El estudio de la vida a nivel molecular es lo que le dará las bases al estudiante para comprender asignaturas de años superiores.

**Objetivos:** Delimitar el campo que abarca la Química Biológica, conocer sus implicancias, su importancia en la Microbiología, la terminología que emplea y los métodos de estudio. Obtener una visión integrada de los procesos biológicos que ocurren en los organismos vivos, entendiendo como se integran, expresan y regulan los diversos procesos químicos que ocurren en la célula. Interpretar la estructura de las moléculas de los seres vivos. Reconocer los diferentes grupos funcionales y la interacción de los mismos en biomoléculas. Comprender la importancia del ambiente acuoso en los procesos bioquímicos que tienen lugar en la matriz vital y el rol de los compuestos orgánicos e inorgánicos. Aprender a utilizar los conceptos adquiridos en las materias a cursar en un futuro. Desarrollar en el estudiante aspectos relacionados con la observación, reflexión y creatividad.

#### a) *Biología Celular y Molecular*

**Fundamentación:** el curso de Biología Celular y Molecular se articula con el Área de Conocimientos Básicos (ABC) del que toma los saberes básicos referidos a la estructura y el funcionamiento de los seres vivos para profundizar y complejizar los aprendizajes de los estudiantes. Este curso provee insumos para la comprensión de los cambios en la estructura y actividades de las células sobre los que se basan el desarrollo de enfermedades, los aspectos productivos en los seres vivos y su mejora. Además, sienta bases conceptuales que sustentan contenidos de cursos a los que precede tanto del ciclo general como del especial, entre ellos, Genética General y Microbiana y Patología General.

**Objetivos:** conocer los constituyentes celulares. Analizar e interpretar la estructura y actividad celular. Respetar el pensamiento ajeno y tener seguridad en la defensa del propio con la



flexibilidad para modificarlo. Valorar el trabajo individual y en equipo basado en la responsabilidad y en la cooperación para lograr un objetivo común.

#### a) *Anatomía e Histología Básicas*

**Fundamentación:** el curso de anatomía e histología de la carrera de microbiología se basa en la integración de los conceptos de estructura y organización de un mamífero. Para ello el curso está dirigido a un estudiante que necesita un conocimiento general e integrado de los conceptos anatomo-histológicos, fuertemente relacionados con la histo-fisiología, que le sirvan como base para la comprensión del organismo como un todo. Por lo cual se dictarán los contenidos del curso abordando los órganos, sistemas y aparatos en forma sistemática desde los aspectos anatómicos hasta aquellos que comprenden el estudio de los tejidos. Al finalizar el curso de anatomía e histología se espera que el alumno haya alcanzado competencias sobre los aspectos básicos que le sirvan como sustento para aplicarlos en cursos de años superiores.

**Objetivos:** adquirir nociones y hábitos necesarios para la observación, la comprensión, la interpretación y la aplicación de los conceptos de estructura y organización de un mamífero. Interpretar la fisiología tisular mediante el análisis de los procesos que ocurren en los diferentes niveles de organización. Que el alumno, desde el punto de vista actitudinal, se comprometa, adquiera responsabilidad, y consiga una vinculación con sus pares y los docentes que facilite el aprendizaje de los conceptos mínimos del curso.

### 3.CONCLUSIONES

En base a lo expuesto anteriormente se considera necesario entender como dispositivo de ingreso a la carrera de Microbiología Clínica e Industrial, tanto los conocimientos básicos científico-académicos aportados en el ABC, los talleres formativos de introducción a la vida universitaria, extensión en la integralidad y derechos humanos que integran el primer cuatrimestre del primer año, como así también la construcción de conocimientos adquirida en los cursos de Matemática I, Química General, Química Biológica, Biología Celular y Molecular y Anatomía e Histología Básicas que completan el segundo cuatrimestre del primer año. En resumen, se piensa necesario el reconocimiento del “proceso de construcción de conocimiento durante el primer año” como dispositivo de accesibilidad a la carrera.

### BIBLIOGRAFÍA

ARAUJO, S (2017) “Entre el ingreso y la graduación: el problema de la democratización en

la universidad”, en Espacios en Blanco. Revista de Educación, núm. 27, junio 2017, pp. 35-61. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.

Remedi, E (2004) La institución, un entrecruzamiento de textos. En: Remedi Eduardo (Coord.). Instituciones Educativas. Sujetos, historias e identidades. México, Plaza y Valdéz.

EZCURRA, A. M. (2011) Igualdad en la educación superior. Un desafío mundial. IEC-UNGS, Los Polvorines, Argentina.

Rinesi, E (2014) La educación superior es un derecho que debemos garantizar. En: ANDUMA estado, políticas públicas y protagonismo popular. Revista de la Escuela Superior de Gobierno dependiente de Jefatura de Gabinete de Ministros de la Nación.

Chiroleu, A. et al. (2016) El derecho a la Universidad en perspectiva regional. Ira ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires IEC-CONADU: CLACSO

MALINOWSKI, N. (2008) “Diferenciación de los tiempos estudiantiles e impacto sobre el proceso de afiliación en México”, Revista latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Vol. 6 N°2, pp. 801-819. Disponible en:

<http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>. (consulta: 3 de febrero de 2009)

Sigal, V. (1995). El acceso a la educación superior. Serie Estudios y Propuestas. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación.

Tommasino, H. y Stevenazzi, F. (2016). Reflexiones en torno a las prácticas integrales en la Universidad de la República. En Revista +E versión digital, (6), pp. 120-129. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.



# Roles y funciones de tutores de pares en tiempos de cuarentena. La virtualidad como escenario principal. Una experiencia en la unlpam.

**Tomaselli, Sofia Rasilla<sup>1</sup>**

<sup>1</sup> Universidad Nacional de la Pampa, FCH. Argentina. [sofitomselli4@gmail.com](mailto:sofitomselli4@gmail.com)

## RESUMEN

El relato de experiencia que se presenta se enmarca dentro del Programa Tutorías de Pares para Ingresantes de la Universidad Nacional de La Pampa. El programa cuenta con nueva reglamentación a partir de diciembre del 2019, cuya finalidad es construir nuevos sentidos y propósitos respecto a la funciones y roles de los/las/les tutores que participan, con la finalidad de acompañar las trayectorias de los ingresantes universitarios y garantizar así, la democratización en el acceso a la Educación Superior. Sin embargo, el nuevo escenario de enseñanza –aprendizaje que se ha presentado a nivel mundial, debido a la propagación de la pandemia, demarcó nuevos desafíos para pensar y desarrollar el programa en el actual contexto. A continuación se recuperarán los roles y funciones de los/las/les tutores de pares desde sus orígenes como política pública educativa, y en los siguientes apartados se compartirán reflexiones, experiencias y acciones realizadas en este marco coyuntural.

**PALABRAS CLAVE:** Tutoría de Pares, Ingreso, Permanencia, virtualidad.

## 1.INTRODUCCIÓN

El siguiente escrito tiene la finalidad de compartir y difundir reflexiones, abordajes y desafíos de los roles y funciones que desarrollan los tutores de pares, en el marco del Programa Tutorías de Pares para Ingresantes de la Universidad Nacional de La Pampa, en el contexto actual de suspensión de clases presenciales como medida sanitaria de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio por la Epidemia de COVID-19.

El escenario presente, como es de público conocimiento, implica enfrentarnos a los desafíos que generan los nuevos espacios de la enseñanza virtual, y desarrollar estrategias que

nos retan a reflexionar y trabajar colaborativamente sin presencia física, sin embargo, más presentes que nunca.

También nos invita a pensar nuevas formas de trabajo más autónomas, tal vez, pero articuladas para poder acompañar las trayectorias estudiantiles, siempre con el compromiso político, social y pedagógico que implica garantizar el derecho a la Educación Superior.

## 2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA / DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

### ¿Qué son las tutorías de Pares? Principales roles y funciones

En la Argentina, la implementación de los sistemas o programas de tutorías se definen en respuesta a las problemáticas que se identifican en la Educación Superior: dificultades en el acceso, deserción, escaso número de egresados, formación académica poco acorde a las competencias requeridas para la inserción los/las estudiantes, entre otros (Capelari, 2009).

En nuestro país, y específicamente en la Universidad Nacional de La Pampa, las tutorías de pares son desempeñadas por estudiantes avanzados. Una particularidad en Argentina, es la implicancia de otras voces nacionales, como el organismo representativo de las universidades públicas de gestión estatal (Consejo Interuniversitario Nacional-CIN), que ha marcado la institucionalización generalizada de la tutoría como política pública para todos los/as estudiantes (Capelari, 2014).

La tutoría, como nuevo campo organizacional, se enfrentó y se enfrenta al desafío de instalar nuevos roles y funciones en las universidades y lograr un reconocimiento hacia su interior.

El rol y las funciones del tutor/a dependen tanto del tipo de tutorías que se lleven adelante como del ámbito en el cual se desarrollan. Sin embargo, más allá de las particularidades de cada caso, existen ciertas características que son comunes al desempeño de las mismas y que se expresan muy particularmente en las tutorías entre pares:

- **Facilitar la integración del estudiante-tutorado** a la institución educativa a la cual pertenece, estimulando la participación en diversos ámbitos y en lo que hace a la apropiación del propio proceso de aprendizaje, así como brindando orientación en relación a trayectorias curriculares y/o académicas diversas, planes de estudio, materias, becas, etc.
- **Acompañar el proceso de construcción del "ser estudiante"**, promoviendo que esto se realice de un modo activo, reconociendo al sujeto como partícipe y actor principal de su proceso de aprendizaje, pero, también sin desconocer la naturalización de las prácticas y de la propia cultura institucional que marca e impone un determinado tipo de estudiante y no



otro. Lo cual también tensiona la función del tutor en este caso.

- **Visualizar e identificar recursos personales**, lo que contribuirá a promover y potenciar el desarrollo de habilidades y destrezas tanto en el tutorado como en el tutor, necesarias para un mejor desempeño en lo que hace a su trayectoria educativa y su proceso de aprendizaje.

- **Motivar el deseo de seguir aprendiendo.**

- **Promover la construcción y la comunicación en los grupos.** Parte de la tarea del tutor es formar grupos pequeños de estudiantes y a través de las diferentes tareas o encuentros promover la vinculación de ellos entre sí, con autonomía de la figura del tutor, aportando positivamente a la inclusión en la institución y al estudio en forma colectiva.

- **Disminuir** algunos efectos de la masificación a través de la atención personal pero dentro del marco del colectivo institucional.

- **Evaluar en todo momento los aspectos éticos del quehacer o de las diversas situaciones que aborda.**

Es importante resaltar que la tutoría así concebida no implica una actividad de enseñanza. Si bien incorpora funciones relacionadas a la docencia en su sentido más amplio, toma y reafirma las que en la práctica educativa universitaria están más alejadas del proceso usual de enseñanza y aprendizaje disciplinar. La tutoría complementa la actividad docente -pero no la sustituye- con el fin de explorar las potencialidades del estudiante, procurando facilitar su inserción en la educación y fomentar sus capacidades de aprendizaje más allá de los espacios habituales de enseñanza.

En relación con el encuadre pedagógico, Martínez (1997), afirma que la actividad tutorial puede entenderse como una pedagogía del acompañamiento que implica tener un profundo conocimiento sobre el perfil de los ingresantes y del contexto sociocultural e institucional en que se desarrolla la tarea. En base a estos conocimientos es preciso diseñar estrategias para el acompañamiento pertinente a las trayectorias educativas. En el caso particular de nuestra institución, al estar inmersa en un contexto que cuenta con diversos perfiles de ingresantes y trayectorias, los/as tutores tienen el desafío de generar acciones específicas que contribuyan al transitar de los/as ingresantes en la universidad. Es así que se reconoce como elemento clave la experiencia del tutor que obtuvo en su propio transitar como estudiante universitario.

*Cuando los tiempos y espacios cambian, ¿cómo acompañamos las trayectorias estudiantiles en períodos de cuarentena?*

La experiencia de formar y formarse entre pares, ubica tanto al tutor como al tutorado en un rol activo respecto al proceso de aprendizaje, ya sea, en aspectos académicos como

vinculares, de relacionamiento con otros y con la institución educativa a la cual pertenecen.

Esto implica pensar el aprendizaje en términos de bidireccionalidad, donde en ambas partes se producen procesos subjetivantes. En este sentido, los aspectos afectivos y sociales constituyen en gran medida un sostén de los procesos de aprendizaje.

En esta diada (tutor-tutorado), la cercanía y la condición de ser estudiantes, permite el uso de códigos comunes, similares estrategias de comunicación, lo cual habilita un intercambio más fluido que enriquece y potencia el vínculo.

Las tutorías entre pares, impactan en mayores niveles de autonomía y participación por parte de los/as estudiantes en lo que hace a su proceso de formación. De esta manera, lo que hoy se realizó con orientación y acompañamiento de otro con mayor experiencia, en un futuro podrá realizarse con mayor autonomía.

El objetivo del sistema de tutorías, en su momento inicial, fue disminuir la deserción estudiantil, mejorar el rendimiento académico y estimular el desarrollo de capacidades de los/as estudiantes, ofreciendo la posibilidad de disponer en forma libre y voluntaria de la figura del tutor. Las acciones se centraron en superar la problemática de “no adaptación” de los/as estudiantes al sistema universitario, aspecto que suele estar asociado al abandono en el primer año de la carrera por diversas causas, tanto simples como a la vez complejas. Actualmente se intenta superar esta mirada puesta únicamente en el sujeto, como único responsable de su aprendizaje e inserción al ámbito académico. Para esto se procura desnaturalizar la propia cultura institucional, en la cual estamos inmersos, tanto docentes como estudiantes, y se reconoce, en este sentido, a la Universidad como un campo de conflictos, donde se conjugan aspectos institucionales, curriculares-didácticos y cambios culturales que incluyen nuevos códigos, nuevos compañeros, otras formas de hacer y aprender, diferentes modos de vincularse con otros/as y, sobre todo, masividad y anonimato.

De esta manera, entre las características que presenta la actual situación Nacional y Mundial, de enseñanza virtual, el sistema de tutorías, destaca la incorporación de las funciones de tutores virtuales, a diferencia de los años anteriores donde solo existía la figura del tutor par presencial. En esta propuesta, el tutor tiene como función coordinar las tareas y vínculos entre los/as estudiantes de manera virtual en la carrera, establecer la comunicación constante entre las cátedras y el sistema de tutorías para el despliegue de las acciones en el primer año del ingreso, identificar estudiantes que necesitan mayor acompañamiento, orientar sobre trabajos, facilitar fuentes bibliográficas y documentales, entre otras acciones, utilizando todas las vías de comunicación existentes, tanto formales (campus virtuales académicos, prensa de la Universidad, portales educativos, entre otras) como informales (correos electrónicos, redes sociales, WhatsApp, Facebook, Instagram, etc.) El tutor par, presenta como función acompañar y propiciar un vínculo constante con los estudiantes ingresantes. Para ello debe mostrarse,



como lo dice su nombre, un “par” capaz de generar un clima de confianza con los estudiantes y posibilitar de esta manera que ellos puedan resolver todas las dudas. El tutor virtual es el encargado de asesorar a los/as estudiantes en el uso de herramientas y medios digitales para lograr un mejor desempeño académico, optimizando e impulsando el desarrollo de prácticas digitales. Este asesoramiento no consiste en clases de informática, sino en orientaciones inmediatas y específicas para que los/as ingresantes mejoren el uso de las TIC. Los contenidos que se trabajan refieren al uso de SIU GUARANI, manejo de aulas virtuales con plataforma Moodle, descarga de archivos PDF, transformación de archivos, utilización de redes sociales con fines académicos, uso de mail y otros. A su vez, el/la tutor/a virtual, administra páginas de Facebook y otras redes sociales, en la que se difunde de manera inmediata toda la información, noticias y responde consultas virtuales.

Ante las incertidumbres en el contexto académico, los/as estudiantes vislumbran las fortalezas del trabajo en equipo, afrontan las situaciones acompañados por sus pares, ayudando al otro, compartiendo información y sus experiencias menos agradables como así también las satisfactorias. Por ello, se afirma que el/la tutor/a es un agente clave en la socialización. En este sentido, el equipo de tutorías promueve superar en el contexto universitario la visión individualista del estudiante, porque se entiende que un grupo tiene la suficiente fuerza para sostener y hacer avanzar a sus miembros. Por lo tanto, se considera que fortalecer los vínculos entre pares es un camino significativo para propiciar más que aprendizajes colaborativos.

La diversidad de roles y funciones explicitadas en las líneas que anteceden evidencian la diversidad de actividades que deben efectuar en su labor diaria los/as tutores y las soluciones que brindan en torno a las demandas de los estudiantes. En esta línea, la diversidad encuentra su fundamento en las necesidades que emergen de los contextos de desigualdad en los que se sitúan los/as estudiantes que ingresan cada año a la Universidad. En esas realidades, los/as estudiantes no cuentan con los medios económicos esenciales para realizar las mínimas tareas, como por ejemplo internet o computadora. Por lo tanto, las desigualdades contextuales y económicas terminan reproduciéndose en desigualdades pedagógicas. Ante esta situación los tutores intentan detectar estos casos que representan un mayor riesgo de deserción. Sin embargo, para tener verdaderos logros se necesita mucho más que solo el seguimiento, se requieren políticas institucionales que involucren un genuino trabajo articulado de todos los recursos y áreas que la institución tiene al alcance.

En este sentido, los roles desplegados por los/as tutores frente a las demandas de las instituciones están condicionadas por el grado de solución que se pueda establecer. Existen condiciones estructurales de pobreza y de gestión de la universidad que limitan el despliegue de acciones desde el sistema de tutorías. Sin embargo, existe otro gran número de demandas

ligadas a la escucha, al acompañamiento, a la modificación de prácticas de trabajo intelectual, de orientación, de enseñanza del oficio de estudiante universitario, que se constituye en un capital cultural y social que es requerido por quienes ingresan a este microsistema y que los equipos de tutorías intentan atender de manera satisfactoria.

En este sentido, el aporte de este escrito al rol de tutores pone en evidencia cuáles son las limitaciones en torno a las demandas de los estudiantes y cuáles son las tareas que efectivamente se deben continuar potenciando. Asimismo, identificar y caracterizar a la población destinataria es fundamental para establecer estrategias de trabajo acordes a sus realidades.

### *Cuando la virtualidad reemplaza la presencialidad*

Ante la situación mundial actual, que vivimos, la irrupción de las TIC en la Educación puede constituir un fenómeno de oportunidad, para instalarse de manera más relevante en el quehacer de los profesores y estudiantes, los que al utilizar estas tecnologías puedan ensayar en sus prácticas pedagógicas nuevos paradigmas epistemológicos, pedagógicos, metodológicos, didácticos y evaluativos, que lleguen a articular un currículum más modernizado y acorde con las nuevas demandas de la sociedad, la cultura y principalmente de las nuevas generaciones de estudiantes, quienes requieren desempeños de sus profesores más abiertos y flexibles.

La educación mediada en entornos virtuales exige la presencia de un/a tutor/a, quien acompaña las actividades de aprendizaje, al mismo tiempo que supervisa la participación de los/as estudiantes y los motiva a seguir con los estudios.

La tutoría virtual cumple las siguientes funciones:

- **Pedagógica:** motivar la participación de los participantes, la calidad de sus aportes y la comunicación en el aula virtual. Guiando los aportes y reflexiones en los foros o chats.
- **Social:** propiciar un ambiente amigable para la comunicación y aprendizaje.
- **Gestión:** organización de los tiempos, guiar en el cumplimiento de un programa o cronograma.
- **Técnica:** asistir al participante en el uso de la tecnología y plataformas (Padula, 2002, en Valverde y Garrido, 2005).

En nuestro trabajo diario, la tutoría virtual es una relación orientadora de uno o varios tutores respecto a los estudiantes, en orden a la organización de los contenidos, espacios, tiempos, actividades de las cátedras, y la forma de guiarlos para la realización de trabajos, ejercicios o evaluaciones, y en general para la aclaración puntual y personalizada de cualquier tipo de duda que se presente.

Según estas/os autores: Padula (2002), en Valverde y Garrido, (2005), las principales intervenciones del tutor en un curso virtual son las siguientes:

Tareas	Acciones
Bienvenida y socialización en línea	Corresponde a los mensajes en los cuales se da una bienvenida al espacio virtual, se invita a participar en él y se da un recibimiento al estudiante. Se busca conocer a los/as alumnos y que ellos/as se conozcan entre sí presentándose (nombre, establecimiento, formación, años de experiencia, motivaciones, expectativas frente al curso, etc.) y que se sientan bien recibidos.
Apoyo Técnico	Ayuda en la solución de aspectos técnicos relacionados con la configuración y acceso al espacio virtual, además del uso de la plataforma para envío de trabajo, publicación de documentos, etc. Se ofrece ayuda (correo electrónico, teléfono, horarios de contacto en plataforma).
Motivación	Intervenciones orientadas a incentivar el uso de los espacios virtuales (foro, chat) aclarando su rol cómo se relaciona con el resto del curso y la cantidad y/o tipo de intervenciones esperadas. Así mismo cómo acceder y usar éstos espacios. Además contempla motivación personal o grupal para el desarrollo de las diferentes actividades del curso.
Intercambio de información	Corresponden a las intervenciones orientadas a incentivar la participación e intercambio de información, tanto en estas como otras áreas o servicios.
Construcción de conocimiento	Intervenciones orientadas a presentar e incentivar el trabajo en línea, guiar a los/as participantes en volverse los/as autores en lugar de transmisores de conocimiento.
Retroalimentación	Intervenciones que motiven el trabajo en el curso especialmente el desarrollo de las actividades y entrega de retroalimentaciones respecto a consultas desarrolladas y/o intervenciones.
Información	Intervenciones que sólo entregan información respecto a fecha y horarios de las charlas interactivas o tiempo de duración del foro, temas a tratar. Considera además información de los aspectos administrativos del curso como: fecha de entrega de trabajos, fechas de presenciales, planificación de actividades, recepción de trabajos, publicación de notas, entre otros.

Según Marcelo, C. (2002), todo tutor que haga uso de la formación a través de internet debe reunir la competencia tutorial. Para poder realizar un acompañamiento con calidad, es necesario que el/la tutor/a realice unas buenas interacciones con el estudiante, y la tutoría personal, sirve de guía en el itinerario formativo.

Son muchos los/as autores que intentan definir las características fundamentales que debe reunir un tutor en la formación virtual. Marcelo, C. (2002: 104-105) hace una síntesis de las más importantes:

- Disponibilidad de horarios, es decir, tener un horario flexible en el que pueda atender a estudiantes con perfiles diversos.

- Que sea capaz de proporcionar al estudiante un feedback inmediato que le sirva al estudiante de motivación y de apoyo.
- Saber ponerse en el lugar de los/as estudiantes para comprender mejor su situación y atender sus necesidades.
- Respetar la diversidad de estudiantes, su ritmo y estilo de comunicación.
- Tener mentalidad abierta para la resolución de sugerencias y reclamos que puedan realizar los estudiantes dando una solución lo más rápida posible.
- Saber vincular al estudiante con la cátedra, llegando a consensos sobre aspectos tales como actividades a realizar, fecha de entrega, etc.
- Ser buen dinamizador del estudio y trabajo con los estudiantes.
- Ser respetuoso con los/as estudiantes tanto en las preocupaciones como en las decisiones y acuerdos tomados.
- Mostrar confianza en los estudiantes.
- Tener una disposición abierta y flexible en el que al dirigirse a los/as estudiantes, ayuden a motivarlos.
- Mostrar una actitud de apertura y escucha ante los problemas que van surgiendo, así como interés por los mismos.
- Potenciar el trabajo en grupo y reflexivo que finalice en la realización de un trabajo colaborativo, por ejemplo: grupos de lecturas compartidas, entre otros.
- Debe ser capaz de hacer efectiva la relación entre todos los/as integrantes del curso, estudiantes, profesores, tutores.
- Crear un buen clima con una comunicación franca con los/as estudiantes.

### 3.CONCLUSIONES

Para seguir pensando....

La formación entendida como trayectoria concentra su mirada en el sujeto y compromete a las instituciones formadoras donde se lleva a cabo. Así, reconociendo a los/as ingresantes en tanto sujetos activos que diseñan su propia trayectoria, y dependiendo del acompañamiento que ofrezca la institución, es posible optimizar las propuestas de ingreso a la universidad, lo que implica trabajar por la consolidación de una estrategia integrada, académica y social, curricular y didáctica, comprometida con el logro estudiantil y con el alumnado real. Por otra parte, como estrategias para la permanencia Cely y Duran (2014) señalan que el acompañamiento institucional se debe dar desde cada uno de los sistemas que integra al estudiante, la consejería, la orientación psicopedagógica, las becas, tutorías, ambientaciones académicas



en el momento de ingreso a la universidad. Por lo tanto, resulta ser un desafío para cada unidad académica y para los equipos de cátedra en particular, diseñar y llevar adelante prácticas que atiendan y tengan en cuenta el abanico de circuitos sociales y culturales por los que transcurren los/as estudiantes. En este sentido, se visualiza como fundamental la profundización del trabajo con los equipos de cátedra con referencia al perfil/ perfiles de ingresantes, en vistas a promover estrategias que tengan en cuenta las características de los/as estudiantes reales, y también fortalecerlos en materias o aspectos específicos como, el pensamiento lógico, comprensión lectora, memoria, atención, etc.

Una mirada crítica respecto al programa de tutorías podría enunciar su fracaso, a partir del incumplimiento de las promesas de solución unidas a su origen, pero también se evidencia un desarrollo transformador que ha generado caminos propios, diversos, impactando en diversidad de aspectos, tan legítimos e importantes como los originalmente asignados. En las experiencias relevadas, se han identificado aportes valiosos a la comunidad en la que se han incluido, para pensar los problemas, para considerar a los/as estudiantes y a los/as profesores/as, y para articular acciones de formación. La responsabilidad política de los ámbitos de gestión, nacionales e institucionales, por los programas en desarrollo, cobra una importancia crucial. La desnaturalización del rol del tutor a partir de los discursos que lo instalan, su interpelación y su análisis a la luz de la historia de las instituciones y acciones de los sujetos, muestra nuevos significados y formas de intervención, devela prácticas ficticias o simuladas, pero también transformaciones diversas no pensadas en sus inicios, con procesos enriquecedores y transversales. La riqueza de la tutoría como nuevo rol en busca de sentido, también puede contribuir a abrir posibilidades y horizontes para optimizar aprendizajes desde acciones colaborativas y con sentido para los sujetos (Capelari, 2014)

Esta función tutorial contribuye al desarrollo social, político, pedagógico y afectivo de los/as estudiantes, tutorados y tutores, integrándolos a un grupo, generando sentimientos de pertenencia y promoviendo la acción colectiva, las actitudes de cooperación y de respeto entre los miembros de la comunidad educativa y de la sociedad en general.

Los temas abordados a lo largo del escrito reflejan cómo la ampliación del ingreso del nivel superior presenta grandes desafíos, entre ellos, la construcción del rol de los tutores frente a los contextos de desigualdad. Se identifica que es necesario precisar un encuadre institucional y pedagógico como marco de referencia de la actividad. Cabe destacar que, en el ámbito educativo, el planteo de los encuadres no debe ser considerado como un marco fijo y rígido donde se emplean acciones uniformes y estandarizadas; al contrario, implican más que nada un marco flexible, como un conjunto de orientaciones desde el cual el tutor hace frente a las situaciones que en lo cotidiano se le presentan. Desde esta perspectiva, el encuadre institucional en su dimensión simbólica refiere al reconocimiento institucional –por parte de las

autoridades, docentes y estudiantes– sobre el lugar asignado a la figura del tutor y a los significados derivados de su tarea. En cuanto a su dimensión material se identifica la necesidad de que las instituciones generen “condiciones satisfactorias”, que evidencian el reconocimiento colectivo y real de las acciones, el aumento de la legitimación e institucionalización de este espacio académico y de las funciones que los actores desempeñan (Gutierrez, Ferreyra, Lopez, Patzi; 2017).

## BIBLIOGRAFÍA

-Capelari, M. (2009). Las configuraciones del rol del tutor en la universidad argentina: aportes para reflexionar acerca de los significados que se construyen sobre el fracaso educativo en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49/8, Pp.1.-10.

-Chiroleu, A. (2013). Políticas públicas de educación superior en América Latina: ¿Democratización o expansión de las oportunidades en el nivel superior? *Revista Espacio Abierto*. 22 (2), Pp. 279-304.

-Chiroleu, A. (2014). Alcances de la democratización universitaria en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 65/1, Pp. 1-14. Extraído 15 de mayo de 2015 de [www.rieoei.org/deloslectores/6000Chiroleu.pdf](http://www.rieoei.org/deloslectores/6000Chiroleu.pdf)

-Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011). Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de “nuevo signo”. *Revista de Educación y Sociedad*, 32 (115), 339-356.

-García de Fanelli, A. M. (2008). *Contrato-programa: instrumento para la mejora de la capacidad institucional y la calidad de las universidades*. Buenos Aires: ILPE-UNESCO.

-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 XXI. *Propuesta Educativa* 24 (43), 17-31.

- Gutierrez, Ferreyra, Lopez, Patzi. (2017). [CONICET\\_Digital\\_Nro.f7a1e0a9-ce94-4340-80f6-408bf9ea9e62\\_A.pdf](https://doi.org/10.17185/CONICET.Digital.Nro.f7a1e0a9-ce94-4340-80f6-408bf9ea9e62_A.pdf)

-Lázaro Martínez, A. (1997). La acción tutorial universitaria. En Apodaca, P. y Lobato, C. (eds.), *Calidad en la universidad: orientación y evaluación* (pp. 53-58). Laertes: Barcelona.

-Marquina, M. y Chiroleu, A. (2015). ¿Hacia un nuevo mapa universitario? La ampliación de la oferta y la inclusión como temas de agenda de gobierno en Argentina. *Propuesta Educativa*, 24 (43), 7-16.

# Travesías estudiantiles en el ingreso a la universidad pública y masiva

**Campos Bassi, Verónica Vanesa<sup>1</sup>**

<sup>1</sup> Universidad Nacional de La Matanza, Argentina, [vanesacamposbassi@gmail.com](mailto:vanesacamposbassi@gmail.com)

## RESUMEN

Cada vez que alguien decide emprender una carrera universitaria atraviesa, casi imperceptiblemente, otras elecciones simultáneas: la selección de la institución educativa es fiel reflejo de ese designio. Toda vez que los/las estudiantes ingresantes comienzan su camino por este nuevo ámbito se inaugura una trayectoria que en un futuro inmediato podrá afianzarse o por el contrario quebrantarse. Algunas veces el sostén del recorrido por este nuevo mundo dependerá de factores que involucren exclusivamente al estudiante y otras tantas será el ámbito universitario, y todo lo que allí se pone en juego, aquel que promueva la prosecución de experiencias o por el contrario actúe en pos del rechazo.

Si bien el debate, la preocupación y la ocupación sobre el ingreso universitario lleva a nivel local, regional e internacional décadas de reflexión gran parte de los avances teóricos y experimentales focalizan y pormenorizan el análisis con una definida intención sustentada en conocer el panorama poniendo como punto de partida la matriz institucional y su consecuente accionar; por sobre el discurso estudiantil y la capacidad de acción /decisión que los/las involucra como protagonistas en la escena educativa. La presente reseña de investigación rescata la temática de análisis desde la mirada estudiantil, involucra el parecer de ingresantes universitarios que atraviesan sus primeras elecciones como estudiantes en el ámbito de la educación superior y vivencian el ingreso a la universidad como la etapa que inaugura su propia trayectoria institucional. El estudio aquí descripto, cuyo enfoque cuali- cuantitativo incluyó el análisis de encuestas y que indagó acerca de la selección de la universidad, el sostén de la propia trayectoria y los potenciales motivos de abandono y/o factores influyentes para la continuación de los propios estudios superiores, permitió demostrar que los/las estudiantes durante la etapa de ingreso atraviesan y conforman sus experiencias a través de su percepción y sus acciones. Es decir, más allá de lo poco o mucho que la institución educativa imponga

y/o disponga, resultan ser las decisiones personales de cada estudiante las que les permiten gestar y dan sentido a la propia travesía por el camino incierto, minado de controversias. Porque en definitiva lo único irrefutable para ellos/as es su voz, lo representativo e incontestable para los/las ingresantes resultan ser sus temerosos o confiados pasos. Pasos que deberían ser analizados por las instituciones como huellas intransferibles, que posibilitan gestar la propia travesía por la universidad que han elegido para continuar sus estudios.

**PALABRAS CLAVE:** Trayectoria estudiantil, Ingreso universitario, Estudiante universitario, Universidad pública

## 1.INTRODUCCIÓN

En cada nueva convocatoria de inscripción para acceder al sistema de educación superior universitario, miles de jóvenes realizan su trámite decididos/as a continuar con sus estudios, comenzar una carrera y emprender así su travesía por el nuevo espacio formativo. Durante dicha etapa cada cual se enfrenta con la inminente realidad de tomar decisiones personales que definirán entre otras cuestiones dónde y cómo transitarán sus primeras experiencias como estudiantes ingresantes una vez que hayan atravesado el umbral (Frigerio, 2017). En este sentido, la selección de la universidad es un proceso complejo cuyas razones involucran variados aspectos (Veleda, 2002). Es decir, comenzar a transitar por la universidad no resulta ser una elección azarosa sino que por el contrario se involucran en tal decisión cuestiones referidas a la realidad contextual del estudiante, principios, valores, tradiciones, proyecciones y/o proposiciones de otros/as personas referenciales para su propia historia en general y su recorrido escolar en particular. De este modo, una vez tomada la decisión los estudiantes emprenden el trámite de inscripción que les permitirá acceder al menos discursivamente, a la universidad. Mientras que en algunos casos los primeros pasos en la escena educativa parecen ser desafíos titánicos para los/las aspirantes al ingreso; al interior de cada universidad se definen los dispositivos de acompañamiento y más allá de la realidad contextual de cada institución, todas intentan atender a la demanda.

La persistencia analítica en cuestiones referidas al ingreso universitario en general y a los/las estudiantes universitarios en particular, ha producido con el correr de los años aportes teóricos y empíricos a partir de los cuales resultó viable definir ciertas características del estudiante universitario (Carli, 2012), las particularidades de su trayectoria estudiantil (Mastache, 2007) y cuestiones acerca de su oficio y el proceso de afiliación (Coulon, 2012). Sin embargo,



resulta necesario profundizar la reflexión no sólo para preservar y actualizar la importancia que debe tener la voz de los ingresantes al momento de definir las políticas de intervención institucionales, sino también para promover el análisis en momentos actuales donde el crecimiento exponencial matricular al interior de las universidades públicas, instituciones que sostienen lo público avalando a la noción de comunidad (Gentile, 2012), parece atentar contra la reflexión pormenorizada y, en consecuencia silenciar aspectos sobre las vicisitudes de las trayectorias estudiantiles.

La presente reseña de investigación condensa un estudio realizado en la Universidad Nacional de La Matanza que posibilitó identificar las motivaciones discursivas de los/las ingresantes a la hora de elegir iniciar el recorrido por esa institución educativa, permitió conocer los potenciales factores decisivos al momento de imaginar la continuidad o el abandono de sus estudios y demostró las distintas formas, a partir de las cuales ellos/ellas sostienen su incipiente peregrinar. Concluyentemente, entre estas páginas se resalta que todas y cada una de las instituciones educativas del nivel superior deberían identificar las percepciones y el parecer de su estudiantado con el fin socializar la trama con los distintos actores educativos involucrados para que, cada equipo o área de trabajo propicie políticas de intervención específicas que coadyuven el actuar con hospitalidad (Cornú, 2012) hacia los aspirantes, sus aspirantes aquellos que pretenden entrar en esa y no en otra universidad.

## **2.OBJETIVOS**

El trabajo de investigación incluyó entre sus objetivos identificar las motivaciones estudiantiles respecto a la elección de la universidad, describir los posibles motivos que podrían influir para continuar o abandonar su trayectoria y reflexionar acerca del sostén del recorrido institucional.

## **3.PROBLEMA**

Ante cada nueva instancia de inscripción la Universidad Nacional de La Matanza incrementa la cantidad de aspirantes. Anualmente recibe más de 20.000 trámites de estudiantes que desean emprender una de las tantas carreras que la institución ofrece. Una vez efectivizado el trámite administrativo comienza la travesía del ingreso y el sinfín de experiencias, validadas por el propio recorrido y el intercambio entre pares, da lugar a distintas vivencias que forjarán el destino de los protagonistas de esta historia: los/las estudiantes universitarios.

Durante esa primera etapa de encuentro, entre la institución y estudiantes, se establece un acuerdo de responsabilidad compartida (Bidiña, 2013) a partir del cual la universidad intenta

resguardar el derecho del acceso a la educación superior de su comunidad de influencia, a través de la reglamentación vigente. En este sentido, resulta necesario mencionar que la Universidad Nacional de La Matanza, a lo largo de sus 30 años de existencia en el conurbano bonaerense, sustentó las decisiones internas sobre el ingreso, a partir de su experiencia contextual. De este modo, la ampliación de su oferta académica en consonancia con un evidente aumento matricular dieron lugar a las resoluciones del Honorable Consejo Superior de la universidad, cuyos objetivos intentan actualmente profundizar la articulación entre la escuela secundaria y la universidad, promover la retención estudiantil y preparar a sus *estudiantes* ingresantes para desempeñarse en el nivel.

En concordancia con la normativa interna y al igual que otras tantas instituciones de educación superior preocupadas y ocupadas en los/las estudiantes que inician su camino por ese espacio físico, al interior de la Universidad Nacional de La Matanza la investigación consolida un pilar fundamental a la hora de diseñar e implementar políticas de acción concretas para acompañar a los/as ingresantes. Reflejo de tales cuestiones son los diversos materiales bibliográficos elaborados y reelaborados para el curso de ingreso (2015-2016-2017), pero no sólo los manuales dan cuenta de tal intención. En este sentido un trabajo de investigación que logró identificar quiénes son los/las ingresantes de la Universidad Nacional de La Matanza (Bidiña & Zerillo, 2013) resultó ser orientador para profundizar el análisis que entre estas páginas se comparte. Ese estudio nos permitió saber más acerca de los/las ingresantes, actuó como promotor y dio paso a estos nuevos interrogantes diseminados en la reseña de investigación que aquí se comparte: por qué estos/as ingresantes eligen esta universidad y no otra, cómo sostienen sus trayectorias y cuáles pueden llegar a ser los motivos que podrían influir en la continuidad o el abandono de sus estudios universitarios. Tales cuestionamientos consolidaron el estudio de investigación aquí descripto.

#### **4.METODOLOGÍA**

Para la realización del trabajo de investigación entre estas líneas expuesto, se propuso utilizar un enfoque metodológico que permitiera analizar la información cualitativa y cuantitativamente. En este punto es preciso destacar que resultaba ser fundamental condensar aspectos de la percepción del universo de ingresantes que formaban parte de la universidad, tal intención implicó recolectar la voz de 323 estudiantiles. Sintéticamente se detalla aquí que este grupo de ingresantes formaba parte de la cohorte 2018 y todos/as habían elegido iniciar una de las 9 carreras que la universidad ofrece a través del Departamento de Ingeniería e Investigaciones Tecnológicas (DIIT). Por su parte, respecto a la selección de participación resultó ser aleatoria en relación a las comisiones que formaron parte del análisis.



## 5. RESULTADOS

Con el fin de evidenciar los resultados obtenidos en la investigación que aquí se reseña, se comparte a continuación la información pertinente en referencia a los tres ejes analíticos propuestos: elección de la universidad, formas y/modos de sustentar la propia trayectoria, potenciales motivos para abandonar o sostener los estudios universitarios.

En relación con la selección de la universidad los resultados demuestran que el 73,40% de los estudiantes han elegido la universidad por la cercanía con su domicilio o su zona de trabajo. Mientras que el 58,50% fundamentó su elección porque la universidad es pública y el 44,90% señaló que tiene prestigio social por sobre otros motivos representados con porcentajes menos significativos. La imagen que debajo se comparte da cuenta de lo anteriormente explicitado.

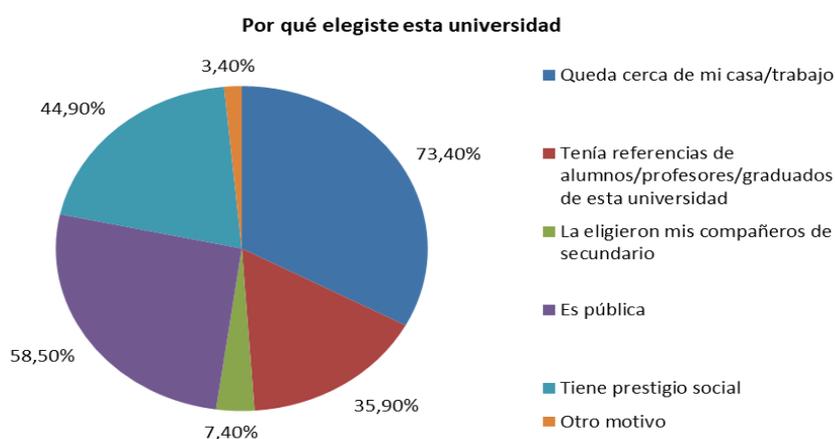


Ilustración 1: Distribución de los encuestados de acuerdo a sus declaraciones motivacionales de elección de la universidad.

Respecto a las formas y/o modos en las que los/as ingresantes sostienen sus recorridos académicos los datos reflejan que la trayectoria estudiantil se sostiene, según el universo de análisis, fundamentalmente por el intercambio presencial áulico con sus profesores. En este sentido el 96% de los encuestados consideró fundamental la presencia a clases, colocando en protagónico la propia responsabilidad en el trayecto. A su vez, al momento de especificar cómo y dónde realizaban las actividades y tareas propuestas en el curso de ingreso el 61,30% de los participantes del estudio testimonió que se ocupaba en solitario de las mismas y más del 91% indicó su casa como el lugar protagónico y privilegiado para ocuparse de las obligaciones curriculares.

Por su parte, la reflexión sobre los factores de abandono o continuidad de los estudios

demonstró en resultados que un 89,90% considera como decisivo para continuar su travesía por la universidad el propio empuje. Mientras que un 76,80% puntualiza que la dificultad personal para adquirir el ritmo de estudio podría atender contra su propia trayectoria estudiantil. Debajo se incluye la ilustración que incluye estos datos y especifica el resto de los porcentajes obtenidos como resultados.

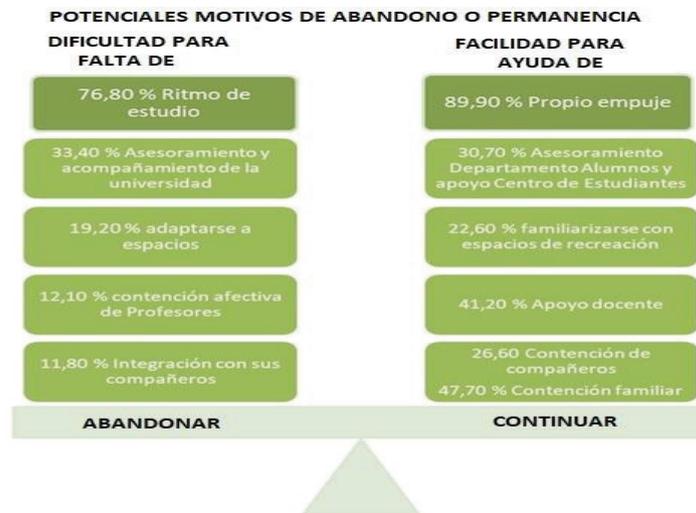


Ilustración 2: La imagen muestra los potenciales motivos de abandono o permanencia institucional, elegidos entre los encuestados, con sus correspondientes porcentajes. Los resultados se combinan enfrentados de acuerdo a los distintos aspectos analizados.

## 6.CONCLUSIONES

El trabajo de investigación permitió dar respuesta a los interrogantes planteados al inicio del presente escrito y que sitúan a los/las ingresantes como protagonistas de su propia historia académica: cuáles son los motivos que priorizan a la hora de elegir la Universidad Nacional de La Matanza para emprender la carrera universitaria de la cual anhelan recibirse convertidos en profesionales, cómo sostienen esa decisión con el pasar de los días y que factores son capaces de identificar al momento de pensar en la continuidad o el abandono de la travesía.

Queda demostrado que para estos nuevos emprendedores ingresantes de ésta universidad, resulta importante que la institución esté cercana a su casa y/o su trabajo. Además le otorgan sentido a la elección porque consideran significativo que sea pública y que tenga prestigio social. Esto evidencia que se conjugan en tal decisión la importancia de lo local cuya noción de lo propio se involucra con la proximidad, se avala lo público como impronta fundamental y da cuenta del valor que se concede a lo arraigado como producto de la propia historia familiar y vincular.

A su vez, se confirmó que los/las ingresantes resultan ser conscientes del pacto, de responsabilidad compartida, establecido entre ellos/ellas y la universidad. Sus propias expresiones sentencian lo fundamental de las clases áulicas y cómo su presencia, en ese espacio reducido y compartido de enseñanza aprendizaje, coadyuva a sostener su recorrido individual acompañado de muchos otros/as. Sin embargo, es indudable que el espacio y la función que ocupa la universidad para estos/as estudiantes que recién comienzan su tránsito por esas instalaciones se limita, justamente al aula. En este sentido, son ellos/ellas quien definen que las actividades curriculares en su amplia mayoría las realiza solos/as en su domicilio.

Por último, respecto a los potenciales motivos de permanencia o discontinuidad de su recorrido en ambos extremos aparecieron como fundamental la propia figura del estudiante. Los/las ingresantes certifican que su trayectoria podría afianzarse o, por el contrario verse alterada sobre todo por cuestiones netamente personales de las cuales imponiendo su voz, se hacen cargo. Efectivamente registran la existencia y la importancia de otros actores institucionales y/o familiares pero es indiscutible que en su parecer discursivo logran reconocerse como mentores, protagonistas y actores decisivos en el camino emprendido.

Entendemos, a partir de lo expuesto que esta investigación sin duda podría convertirse en caja de resonancia para otras universidades porque la heterogeneidad de la muestra y los resultados concluyentes logran perfilar la homogeneidad que involucra a los/las estudiantes ingresantes en general, como conjunto con características distintivas dentro de cualquier otra universidad. De este modo pensando, no sólo y exclusivamente en los/las aspirantes de la Universidad Nacional de La Matanza, sino en tantos otros/as ingresantes que comienzan la travesía por cualquier otra institución de educación superior pública, debería poder replicarse que en ese nuevo aprendizaje de ser estudiante universitario estos/estas ingresan, atraviesan y sellan sus experiencias gracias sobre todo, a sus propias decisiones por sobre el acompañamiento institucional propuesto.

Cada quien articula el peregrinar, entre otros tantos/as estudiantes y logra dar sentido a la travesía por el camino incierto. Si bien es indiscutible, y la información aquí condensada también demuestra, que existen otros actores referenciales para los/las encuestados/as (nos referimos a todos aquellos que poseen un lazo afectivo y de contención para estudiantes más allá de la escena educativa, también a otros en condición de pares u otros actores institucionales como profesores, autoridades, personal administrativos, etc) resulta irrefutable la importancia que ellos/ellas mismas le otorgan a sus decisiones, acciones y predicciones.

Sucede que en definitiva, para los protagonistas de esta investigación, una vez que eligen la carrera para continuar sus estudios se hace camino al andar y justamente es este modo de transitar, del que hablan los/las ingresantes, el que debería ser foco de reflexión para las universidades públicas. Se trata de invertir el sentido analítico...si se pone sobre plano la matriz

institucional y su consecuente accionar en pos de afianzar las trayectorias sin escucharlas, no sólo se corre el riesgo de malinterpretar y/o silenciar el parecer estudiantil, sino que además podría caerse en el error de considerar que estos/estas ingresantes no tienen derecho a emitir su voz perceptiva en esa historia, gestando un escenario contradictorio, contraproducente para cualquier institución de educación superior universitaria pública que luche, trabaje, insista, y promulgue el acceso al nivel honrando el bien común por sobre el interés particular.

Se invita entonces a que cada universidad explore y visibilice la palabra de sus estudiantes para que, en función y a raíz de ese insumo se logre exceder la letra imprecisa del discurso políticamente correcto, se propongan y dispongan acciones concretas que acompañen la travesía, porque no se trata de desmoronar, negar o simplificar la aventura individual en un ingreso colectivo; se trata de conocerla, acompañarla, replicarla y compartirla.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Bidiña, A., & Zerillo, A. (2013). La lectura y la escritura en el ingreso a la universidad. Experiencias con alumnos y docentes de la UNLaM. San Justo, Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de La Matanza.

Carli, S. (2012). El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública. Buenos Aires: Siglo XXI.

Cornu, L. (2012). Lugares y formas de lo común. En G. Frigerio, & G. Diker, Educar: posiciones acerca de lo común (pág. 144). Paraná, Entre Ríos, Argentina: Fundación la hendija.

Coulon, A. (2002). Etnometodología y Educación. Barcelona: Paidós Educado.

Departamento de Ciencias Económicas - Secretaría Académica. (2016). El ingreso a la Universidad como indicador de estado de la transición Escuela-Universidad. Estudio diagnóstico para las carreras de Ciencias Económicas de la UNLaM. Universidad Nacional de La Matanza, San Justo.

Departamento de Derecho y Ciencias Políticas. (2016). Reelaboración del Manual de Historia Argentina y desarrollo de nuevas estrategias pedagógicas en el marco del ingreso al Departamento de Derecho y Ciencias Políticas. Universidad Nacional de La Matanza.

Departamento de Humanidades, Ciencias Sociales - Secretaría Académica. (2014). El aprendizaje de los conceptos como inclusión. Final, Universidad Nacional de La Matanza.

Departamento de Ingeniería e Innovaciones Tecnológicas. (2017). Diseño e implementación del curso de matemática para aspirantes a ingresar a la carrera de Arquitectura. Universidad Nacional de La Matanza.

Dirección de Pedagogía. (2016). Las estrategias de acompañamiento a las trayectorias académicas de los alumnos de los primeros años: talleres de orientación vocacional y el sistema integral de tutorías. Un estudio de caso de los alumnos de la carrera de Derecho de la UNLaM. Universidad Nacional de La Matanza.

Frigerio, G. (2017). Saberes sobre los umbrales: sentidos que se ponen en juego en el ingreso a la universidad. Recuperado el 2 de febrero de 2020, de unidiversidad: <http://www.unidiversidad.com.ar/el-ingreso-a-la-universidad-graciela-frigerio>

Gentili, P. (2012). Nada en común. Sobre la pedagogía del desprecio por el otro. En G. Frigerio, & G. Diker, *Educación: Posiciones acerca de lo común*. Gualeguaychu, Paraná, Entre Ríos, Argentina: Fundación La Hendija.

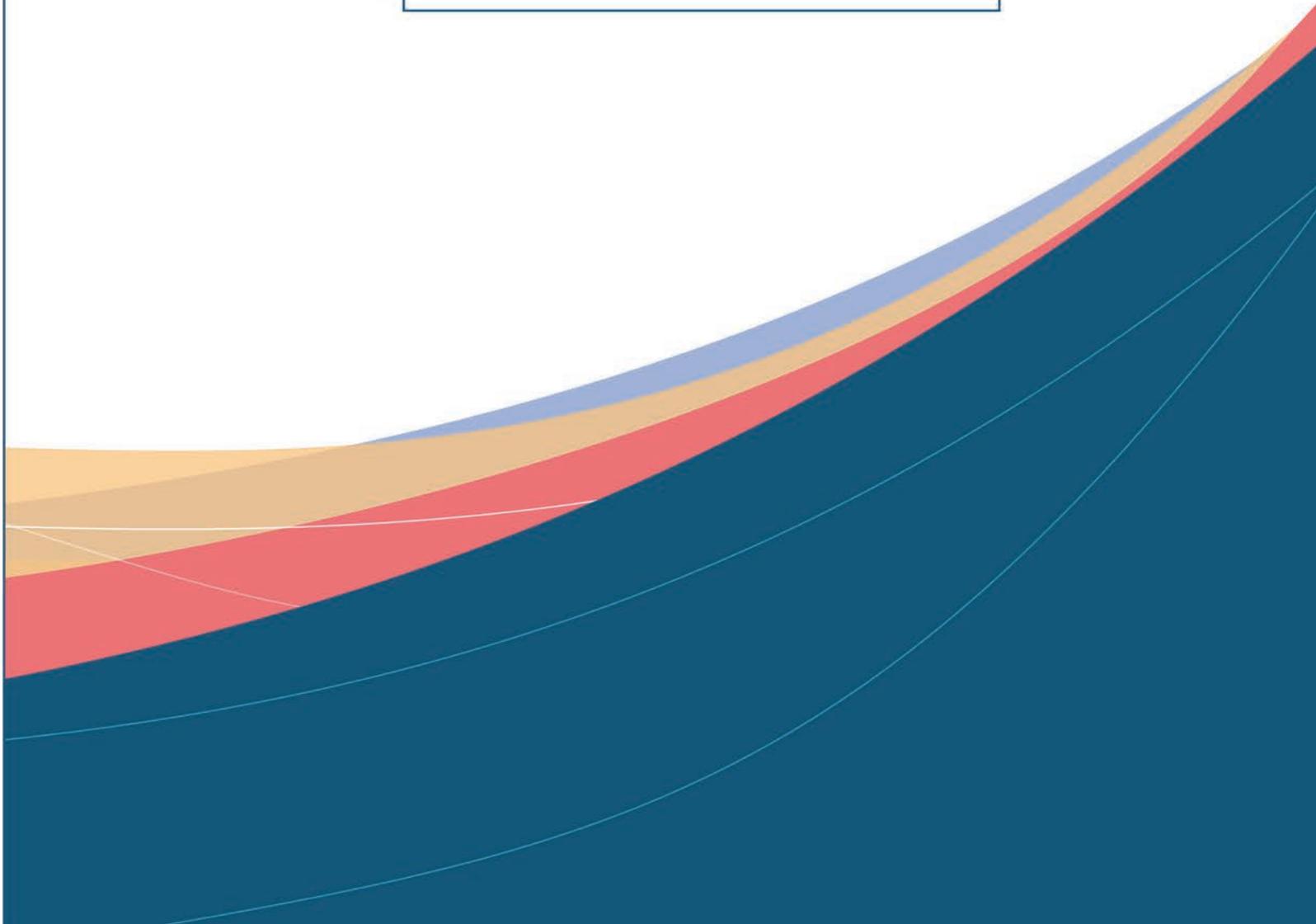
Mastache, A., Monetti, E., & Aiello, B. (2014). Trayectorias de estudiantes universitarios: Recursos para la enseñanza y la tutoría en la Educación Superior. Horizontes en juego.

Veleda, Cecilia. (2002) "Estrategias individuales y familiares en la elección de las instituciones de educación superior", en Kisilesky, M. y Veleda, C. *Dos estudios sobre el acceso a la educación superior en la Argentina*. IIPE-UNESCO-Sede Regional, Buenos Aires.

# 4

## INNOVACIONES

Enfoques y estrategias innovadoras en la enseñanza universitaria en distintos campos de conocimiento.



# Combinación de materiales didácticos y actividades de laboratorio para la enseñanza de contenidos biológicos complejos. El abordaje de los procesos de reproducción

**Barra, Rosana<sup>1</sup>**  
**Bornemann, Candela<sup>2</sup>**  
**Fernández, Jesica<sup>3</sup>**  
**Legarralde, Teresa<sup>4</sup>**

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. Argentina. [barrarosana@gmail.com](mailto:barrarosana@gmail.com)

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. Argentina. [bornemanncandela@gmail.com](mailto:bornemanncandela@gmail.com)

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. Argentina. [jessicafernandez561@gmail.com](mailto:jessicafernandez561@gmail.com)

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. Argentina. [teresalegarralde@yahoo.com](mailto:teresalegarralde@yahoo.com)

## RESUMEN

En este trabajo, se relata una secuencia didáctica destinada a alumnos/as universitarios de la asignatura Biología General correspondiente al plan de estudios de los profesados en Ciencias Biológicas, Física y Química, dependientes de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. La propuesta didáctica, se lleva a cabo en tres sesiones de clases, abordando los procesos de reproducción, tales como el flujo de la información genética a partir de ADN, correspondiente al nivel macromolecular, los procesos de mitosis y meiosis, como mecanismos de reproducción a escala celular y culminando con la reproducción a nivel organismo. Se describen las distintas actividades realizadas en cada encuentro, las cuales están articuladas entre sí, en la búsqueda de una comprensión articulada y gradual de contenidos. El abordaje de estos conceptos se realiza a partir de modelos didácticos y actividades de laboratorio que permiten a los alumnos/as la construcción y apropiación de contenidos abstractos a partir del compromiso colectivo que requiere la generación de conocimientos como producto de la negociación de significados y el consenso de los mismos.

**PALABRAS CLAVE:** Estudiantes universitarios, enseñanza integral de los procesos de reproducción, secuencia didáctica, articulación entre materiales didácticos de elaboración propia y actividades de laboratorio

## 1. INTRODUCCIÓN

Aprender ciencias requiere reconstruir en el aula los conceptos científicos. En particular la enseñanza en el campo de la Biología puede presentar dificultad a la hora de abordar diversos temas que resultan muy abstractos para los alumnos, como el caso del flujo de la información genética, el ciclo celular y la reproducción a nivel organismo, temáticas que los alumnos suelen no comprender e interiorizar en forma adecuada. En esta línea, en consonancia con Legarralde, T.; De Andrea, P, y Vilches, A. (2019), la dificultad puede atribuirse a la abstracción del tema y también a la segmentación que se realiza sobre el contenido, aspectos que pueden generar aprendizajes parciales y no integrales de ciertos tópicos. Esta realidad representa un desafío para los docentes, reto que los moviliza a pensar propuestas didácticas que resulten interesantes, motivadoras, poseedoras de un hilo conductor entre los diversos contenidos y que aspiren para sus alumnos, logros vinculados a relacionar y comprender los temas descartando el aprendizaje mecánico y memorístico. De nada sirve que los alumnos memoricen los nombres de las etapas del ciclo celular o de las enzimas implicadas en los procesos de replicación, transcripción y traducción, sino se alcanzan a construir las nociones generales que fundamentan los procesos de división celular o de la reproducción a nivel organismo, así como la importancia del flujo de la información genética, entre otros contenidos de interés que podrían describirse en este apartado. En este sentido, y considerando lo conflictiva que resulta la comprensión de temas que involucran procesos en distintas escalas o niveles de organización, se propone plantearlos de una manera integral, abordando en etapas, procesos que ocurren en diferentes niveles (macromolecular, celular y organismo o individuo); y donde cada construcción o logro de aprendizaje previo sea tomado como base para comprender el tema siguiente, mirada que además le imparte sentido a cada contenido, alcanzando de esta manera una comprensión integradora de las funciones de reproducción en los seres vivos.

Al interior del colectivo docente, se reconoce como importante y necesaria la articulación entre la teoría y la práctica como insumo de secuencias de enseñanza que pueden colaborar para que ocurran adecuados procesos de aprendizaje; importa aquí, un abordaje desde la práctica retroalimentándose de la teoría y viceversa, con la intención de alcanzar un apropiado proceso de asimilación de saberes. Es así, que “los modelos didácticos son potentes herramientas intelectuales para abordar los problemas educativos, que nos ayudan a esta-



blecer el vínculo entre lo teórico y lo práctico, que la mayoría de las veces se encuentran separadas, lo teórico haciendo referencia a lo curricular, sociológico, pedagógico, etc. y lo práctico haciendo referencia a las actuaciones de los profesores en sus aulas” (Fiore Ferrari, 2011, p.73). La construcción de éstas representaciones, presupone de la puesta en marcha por parte de los docentes de la creatividad e imaginación que Chamizo y García Franco (2010), suponen fundamental para su estructuración. Utilizar herramientas simbólicas como figuras de telgopor para representar componentes moleculares, piezas de maderas con imágenes de cromosomas, entre otros recursos, les permite a los alumnos manipularlos, experimentar con ellos y concebir modelos consensuados a partir de su puesta en debate y construir conocimiento desde su análisis. El potencial didáctico de este tipo de abordajes es rico y también impredecible ya que puede llevarnos por itinerarios no supuestos; sin embargo es de interés transitarlos teniendo siempre presente y haciendo la salvedad ante los alumnos, como expresa Gallego (2004), citado en Fiore Ferrari (2011) que “un modelo es una construcción imaginaria y arbitraria de un conjunto de objetos y fenómenos, resultando algunas veces incompleto por hacer referencia a un sistema dinámico y complejo”, que tiene como objetivo simplificar fenómenos complejos y facilitar la comprensión de diversos temas.

Considerando lo expuesto, los objetivos de la experiencia didáctica que aquí se relata fueron:

- Desarrollar e implementar material didáctico concreto para su uso y manipulación en el aula.
- Complementar estos desarrollos con actividades de laboratorio.
- Comprender y relacionar los aprendizajes sobre el flujo de información genética, ciclo celular y reproducción a nivel organismo.

## **2.DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA**

La secuencia se desarrolla en 3 etapas consistentes en 3 sesiones de trabajo de 6 horas de clase cada una y bajo la modalidad taller. La experiencia que se relata incumbe al trabajo que se da al interior de la cátedra de Biología General, asignatura que corresponde a los planes de estudio de los profesorado en Ciencias Biológicas, Física y Química, dependientes de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de La Plata). Como patrón común para cada sesión de clase se presenta el contenido desde un marco teórico base con la utilización de la herramienta PowerPoint y animaciones en el que se discuten los aspectos más importantes del tema a trabajar. Posteriormente, los alumnos se distribuyen en cuatro equipos de trabajo acompañados por docentes tutores que guían el desarrollo de las actividades.

## Sesión 1. El flujo de la información genética a partir del ADN

### PRIMER MOMENTO

La presente actividad tiene como objetivo la modelización por parte de los alumnos, de un nucleótido propio del ADN y otro del ARN<sub>r</sub>; y debatan acerca de su organización y las diferencias entre los mismos. En este sentido, se les entrega a los estudiantes distintas figuras de telgopor que serán utilizadas para desarrollar las diferentes actividades propuestas (Figura 1A). En primer lugar, se les pide a los alumnos que identifiquen las mismas con los diferentes constituyentes de un nucleótido y posteriormente discutan sobre las características de dichas moléculas. Luego, se les propone que representen los cuatro tipos de monómeros propios del ADN para cada base nitrogenada (adenina, guanina, citosina y timina) (Figura 1B). En todo momento se realiza la sistematización de la actividad y la toma de registro con cámara fotográfica. En segundo lugar, se les propone representar una secuencia de nucleótidos de una hemicadena de ADN presentada en una guía orientadora de las actividades, para lo cual deben utilizar las figuras de telgopor. En esta instancia se trabaja el sentido de orientación de la hemicadena (3' 5'), su relación respecto a la unión del grupo fosfato con los carbonos de las pentosas (azúcares de 5 carbonos) y la ubicación de las bases nitrogenadas. Posteriormente, se construye la secuencia de bases de la hemicadena complementaria, para la cual deben tomar como insumo, lo construido en el primer momento de la secuencia didáctica respecto a la complementariedad de bases, con el fin de formar la doble hélice de ADN (Figura 1C). En este momento se realiza un breve ensayo del proceso de replicación del ADN, partiendo de una hebra original y formando así una nueva molécula de ADN. Con el objetivo de representar la transcripción del ADN (Figura 1D), se dará paso a realizar a partir de la cadena líder o adelantada, la modelización de la molécula de ARNm correspondiente, aplicando los conocimientos de los que se apropiaron en la primera instancia de la práctica. Para lograr luego, un trabajo final articulado con los distintos grupos y que se acordó previamente, asignando 2 (dos) tripletes de la cadena de ADN a cada equipo. Sobre ese segmento modelizado, y con la finalidad de simular la traducción del ARNm, se les propone a los alumnos, identificar los codones o tripletes del mismo y determinar los ARNt que intervendrán en la síntesis del polipéptido en cuestión. Por último, utilizando como recurso una copia del código genético en formato de imagen en papel, cada grupo formará el aminoácido correspondiente a los tripletes que les fueron asignados. (Figura 2A y B). El objetivo de esta parte de la secuencia fue el desarrollo de un trabajo separado por grupos durante la primera etapa de la clase y luego se realice una puesta en común colectiva para en conjunto, formar el producto final, es decir, la secuencia de aminoácidos codificada en la secuencia de ADN inicial e hipotética, presentada a los fines de la acción didáctica. Es importante aclarar que cada aminoácido presenta una letra representativa que luego dará sentido a la secuencia final (Figura 2C).



**Figura 1: El flujo de la información genética a partir del ADN. A) Modelización de los alumnos. B) Nucleótido. C) Hebra de ADN original y su complementaria. D) Transcripción del ADN.**

## SEGUNDO MOMENTO

Como última instancia, partiendo de la secuencia de aminoácidos formada en el segundo momento, se lleva a cabo de modo grupal, la puesta en común respecto de las consecuencias de un error a nivel de la secuencia de bases. Se espera que los estudiantes puedan debatir acerca de posibles mutaciones y cómo éstas pueden o no afectar el sentido de la proteína original (Figura 2D). Comprender los procesos de duplicación del ADN en su escala macromolecular, servirá de base para posteriormente trabajar con los mecanismos de reproducción



Figura 2: Síntesis de Polipéptidos. A) Cartillas que contiene el triplete, aminoácido correspondiente y su expresión, simbolizada en letras. B) aminoácido correspondiente a los tripletes. C) Puesta en común para completar toda la secuencia de AA. D) Formación de la proteína completa.

## Sesión 2. Representación del ciclo celular y observación de mitosis en ápice de raíces de cebolla

### Primer Momento

Esta actividad se realizó con el objetivo de representar el ciclo celular del genoma de una especie hipotética  $2n=4$ . Recuperando los conceptos relacionados a los procesos de duplicación del ADN, construidos en la primer clase, se les propone a los alumnos representar el modo en que se encontraría el material genético de un organismo  $2n=4$  antes del período S de la interfase y después del mismo, mediante el uso de plantillas diagramáticas que contenían el contorno de una célula (membrana plasmática) y ovillos de lana de distinto color con la finalidad de representar el estado del material genético, en forma de cromatina antes y después de la replicación (Figura 3A y 3B). Posteriormente se debate acerca de los alcances y limitaciones que tienen los modelos didácticos, ya que si bien son herramientas útiles para abordar conceptos tan complejos como los que aquí se tratan, deben trabajarse bajo un control docente, con un seguimiento que ejerza cierta vigilancia epistemológica en relación a los conceptos que se van construyendo. Particularmente, los recursos didácticos elaborados por el equipo docente de la cátedra, inspirados en Klautau-Guimarães, M.N.; Oliveira, S.; Akimoto, A.; Hiragi, C.; Barbosa, L.; Rocha, D. y Correia, A. (2008), constan de fichas de dominó, construidos con piezas de madera de 3 cm x 5 cm, que

contienen imágenes del material genético en forma de cromátides. En esta instancia se rescatan saberes de la sesión de clase 1, en especial los que remiten al estado del material genético en forma de cromatina durante la etapa de Interfase; se estimula a los estudiantes a representar el genoma de una especie hipotética  $2n=4$  e identificar las fichas que podrían utilizarse como cromátidas hermanas para representar cromosomas duplicados (Figura 3C). Avanzando en el ciclo celular, se les propuso a los alumnos que modelicen el comportamiento de los cromosomas de este organismo  $2n=4$  durante las distintas etapas de la mitosis con ayuda de las fichas de dominó (Figura 3D). Cada momento del ciclo de vida de la célula hipotética que se representó, fue discutido y documentado a través de esquemas en las carpetas de trabajo y fotografiado, logrando secuencias que reprodujeron los acontecimientos más trascendentes de cada momento bajo análisis. Luego, se formularon y discutieron bajo la supervisión del docente asignado a cada grupo, cuestionamientos como ¿Cuál es la ploidía de las células al inicio y al final del proceso mitótico? ¿Y la carga de ADN? ¿Cómo representarías la dinámica del material genético durante las distintas etapas de la meiosis?. Siguiendo con la misma modalidad, los alumnos representaron la dinámica de todas las etapas de proceso de meiosis, registrándolo en sus carpetas y tomando fotografías para elaborar una secuencia de imágenes que reproduzca los principales sucesos de este tipo de división celular como conocimiento generado a partir del trabajo de cada equipo. Para concluir con este momento, se vuelven a plantear los mismos interrogantes formulados para la división mitótica, con la intención de que los alumnos puedan reconocer y establecer las diferencias entre mitosis y meiosis.

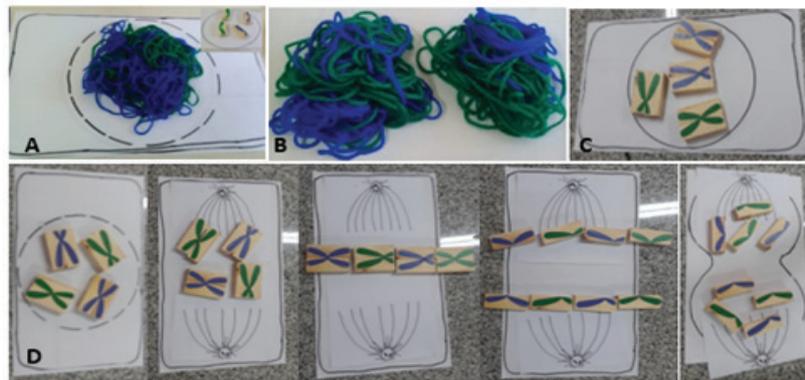


Figura 3. Representación del ciclo celular. A) Material genético antes del período S. B) Material genético luego del período S. C) Representación de cromosomas duplicados. D) Etapas de la Mitosis.

### Segundo Momento

Para complementar la secuencia del primer momento, se realiza una actividad de laboratorio que tiene como objetivo la observación de distintas etapas del proceso de división celular mitótico en el ápice de raíces de cebolla en crecimiento (Figura 4A). Para alcanzar el objetivo, se requiere un trabajo previo que consiste en colocar cebollas suspendidas en agua, con su base tocando

apenas el líquido, durante tres a cuatro días, a temperatura ambiente. En este sentido se toma en consideración que las raíces son órganos que tienen un ápice en su extremo, cuyas células se dividen activamente por mitosis, aumentando su longitud con el paso del tiempo; también que la multiplicación celular en el ápice de la raíz no se produce al mismo tiempo en todas las células, por lo tanto, esto contribuye a que, cuando se montan preparados transitorios de ese tejido para microscopía, se pueden observar las diferentes etapas o estadios de la mitosis. La técnica para elaborar los preparados es simple y las observaciones pueden realizarse directamente, sin tinción, o realizando tinciones con diferentes colorantes. El procedimiento consiste en lo siguiente: Cuando las raíces alcanzan 2 o 3 cm de largo (Figura 4B), se corta con una tijera el extremo o ápice (no más de 0,2 cm). Se colocan esos trozos de raíz en un tubo de ensayos que contiene 1 ml de carmín acético. Luego se toma el tubo con un broche de madera y se calienta a la llama del mechero, unos 2 minutos (Figura 4C), retirándose del fuego por momentos, para que el líquido no hierva. Una vez efectuada la tinción de los cromosomas, se vuelca el contenido del tubo en una caja de Petri u otro recipiente poco profundo. Con la aguja de disección se toman uno a uno los ápices de raíz y se colocan sobre sus respectivos portaobjetos y a cada uno se le agrega una gota de carmín acético fresco (no calentado). Con ayuda de la punta de una aguja se trituran los extremos de la raíz. Sobre el material bien desmenuzado, se colocan los respectivos cubreobjetos, cuidando que el colorante no se seque y que no queden espacios con aire y sin líquido. Para garantizar que las células se separen y se logre verlas, es conveniente colocar sobre el preparado un trozo de papel absorbente y presionar levemente sobre el cubreobjetos, con cuidado de no romperlo. Luego de elaborados los preparados los alumnos observan y esquematizan las distintas fases de la mitosis identificadas en los preparados (Figura 4D).

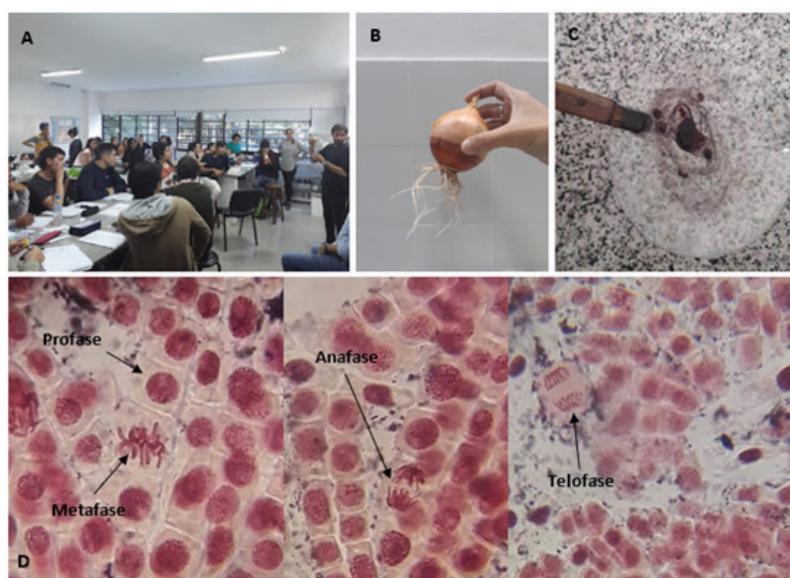


Figura 4: Observación de mitosis en ápice de raíces de cebolla. A) actividad de laboratorio. B) raíces de cebolla. C) Tinción del ápice con carmín acético. D) Preparados de las etapas de mitosis.

Como cierre de la actividad se realiza una puesta en común en la que se discute la importancia del proceso de replicación del ADN que subyace al proceso de división celular y que ocurre en la etapa de Interfase del Ciclo Celular, en su período S o de Síntesis.

### **Sesión 3. Reproducción a nivel organismo**

Retomando los contenidos abordados en las clases anteriores, sobre duplicación del ADN a nivel macrocelular, como también los conceptos de mitosis y meiosis a nivel celular, se desarrolla una última actividad de modo que se puedan articular dichos aprendizajes, junto con la presente actividad que tiene como objetivo definir y comprender la división a nivel organismo, caracterizando la reproducción sexual y asexual y algunas de sus variantes o modalidades. Para el desarrollo de la clase se les entregó a los estudiantes diferentes ejemplares de organismos en los que se presentan diversos tipos de reproducción (fisión binaria, conjugación, gemación, alternancia de generaciones) sobre los que realizaron observaciones, utilizando lupa y microscopio. Con la colaboración del docente a cargo, y utilizando como recursos las lecturas previas y el abordaje teórico realizado, se efectuó una reunión de información que se asentó en forma de cuadros y gráficos consensuados por el grupo de trabajo. Los alumnos tomaron registro de cada muestra, esquematizando e indicando los aspectos más relevantes de los diferentes tipos de reproducción. Algunas de las actividades realizadas son por ejemplo la observación y esquematización del proceso de conjugación y fisión binaria en paramecios (Figura 5 A y B); observación y esquematización de gémulas de esponjas de agua dulce y observación y esquematización de una colonia de hidrozoo que presentan alternancia de generaciones sexual y asexual o metagenesis (Figura 5C). Además, con el objeto de colaborar en la construcción del concepto de dimorfismo sexual, se realizaron observaciones con lupas del material de la colección de la cátedra correspondiente al grupo de los ortópteros, visualizando, por ejemplo, el ovopositor, órgano usado por las hembras de muchos insectos para depositar huevos (Figura 5D). Por último, se aborda el tema de desarrollo embrionario, incorporando la observación microscópica de estadios de blástula y gástrula en anfibios, y el desarrollo postembrionario partiendo del examen de distintos tipos de desarrollo en artrópodos (desarrollo hemimetábolo y holometábolo).

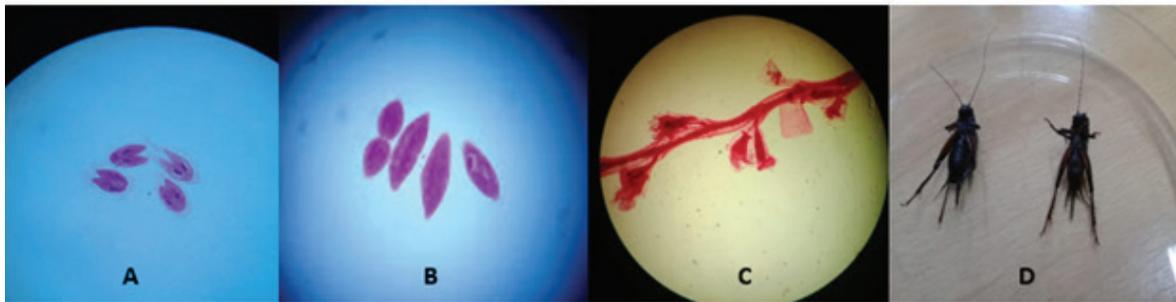


Figura 5: Reproducción a nivel organismo. A) conjugación de paramecios. B) Fisión binaria. C) Metagénesis. D) Dimorfismo sexual.

Finalmente, a modo de cierre de esta última etapa y de toda la secuencia didáctica por la que se transitó, se analiza en plenario la importancia de los procesos de replicación del ADN (reproducción a nivel macromolecular) que se discutió en la sesión anterior, y que subyace a los procesos de división celular mitótica y meiótica (reproducción a nivel celular). Se pone en debate también, como estos mecanismos reproductivos subyacen a su vez a los procesos y mecanismos reproductivos de distintas formas de seres vivos (reproducción a nivel organismo). Se evalúa finalmente, con los futuros profesores, el potencial o valor didáctico de diseñar propuestas de clase hiladas, situadas y articuladas en la búsqueda de caminos alternativos para la enseñanza de contenidos biológicos.

### 3.CONCLUSIONES

Recuperando lo que se expuso en este desarrollo, existen ejes conceptuales que resultan estructurantes de la disciplina y conflictivos por las problemáticas asociadas a su enseñanza y a su aprendizaje debido a su naturaleza y abstracción. Pensar en actividades secuenciadas y articuladas, como las que se describen en este escrito, permite abrir paso al tratamiento de temáticas complejas en el campo de la Biología y en las aulas universitarias de ciencias. Esto, obliga a repensar el sentido del tipo de ciencia que estamos enseñando, muchas veces centrada en la idea de transmisión de contenidos y desconociendo el proceso de construcción que implica el aprender una noción o un proceso. El mundo real es extraordinariamente complejo, y para aproximarnos a enseñarlo debemos apelar a la creatividad y a la imaginación, de modo que ese conocimiento pueda ser realmente construido mediante adecuadas tipologías de adecuación y transposición didáctica, esto

es, lograr la transformación del conocimiento científico en un conocimiento posible de ser enseñado en el aula. En este sentido, se considera una herramienta positiva el uso de modelos didácticos, entendiendo a éstos como representaciones basadas en analogías, que nos permiten entender y pensar sobre una porción contextualizada del mundo. Esta mirada permite afirmar que el abordaje de los conceptos biológicos abstractos asociados a la reproducción en los niveles macromolecular, celular y organismo desde su integración en forma gradual con aspectos de la misma que son concretos y observables, contribuye a que los estudiantes logren un aprendizaje adecuado, integrado y se apropien, durante su proceso de formación, de herramientas posibles de utilizar en su futuro que-hacer docente.

Por último, los desafíos actuales de la educación en ciencias, asociados a los avances de la ciencia y la tecnología, requiere de docentes que estén dispuestos a diseñar e implementar secuencias dinámicas, situadas y con un adecuado nivel de progresión en el avance de los contenidos seleccionados para trabajar y complejizar. En este sentido, la construcción de materiales didácticos específicos y adecuados, de fácil construcción y que puedan ser manipulados por los estudiantes, representa un camino de interés para la didáctica de la biología y un reto para los docentes que se encuentren en la búsqueda de ideas que puedan ser tomadas o adaptadas y resulten superadoras e interpelen sus prácticas.

## BIBLIOGRAFÍA

Chamizo, J y García Franco, A. (2010). *Modelos y modelaje de la enseñanza de las Ciencias Naturales*. Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Química, México. Cap.1 (p 14-19).

Fiore Ferrari, E. (2011). *Didáctica práctica para enseñanza media y superior. Los modelos didácticos*. Grupo magro. Uruguay. Cap.5. (p 72-81).

Klautau-Guimarães, M.N.; Oliveira, S.; Akimoto, A.; Hiragi, C.; Barbosa, L.; Rocha, D. y Correia, A. (2008). Combinar e recombinar com os dominos. *Genética na Escola*, 3 (2), 1-7.

Klautau, N.; Aurora, A.; Dulce, D.; Silviene, S.; Helena, H. y Correia, A. (2009). Relação entre herança genética, reprodução e meiose: um estudo das concepções de estudantes universitários do Brasil e Portugal. *Enseñanza de las Ciencias*, Número Extra VIII Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias, Barcelona, pp. 2267-2270. (<http://ensciencias.uab.es/congreso09/numeroextra/art-2267-2270.pdf>).

Legarralde, T.; De Andrea, P, y Vilches, A. (2019). Algunos aspectos clave de la diversidad genética. Representaciones externas en estudiantes del profesorado en Ciencias Biológicas. *Actas X Congreso Iberoamericano de Educación Científica Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias en Debate*. Montevideo, Uruguay. <http://www.cieduc.org/2019/areas.htm>



# ¿Cómo estudiar Zoología Agrícola? Técnicas de estudio aplicadas en clase

**Moreno Kiernan, Alejandro Ricardo<sup>1</sup>**

**Margaría, Cecilia<sup>2</sup>**

**Ricci, E. Mónica<sup>3</sup>**

<sup>1</sup> Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales, UNLP, Argentina [moreno.alejandro@agro.unlp.edu.ar](mailto:moreno.alejandro@agro.unlp.edu.ar)

<sup>2</sup> Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales, UNLP, Argentina [cmargaria@fcnym.unlp.edu.ar](mailto:cmargaria@fcnym.unlp.edu.ar)

<sup>3</sup> Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales, UNLP, Argentina [mricci@agro.unlp.edu.ar](mailto:mricci@agro.unlp.edu.ar)

## RESUMEN

La situación problemática a mejorar se refiere a las formas de acceso al conocimiento y las metodologías para estudiar la asignatura Zoología Agrícola e Introducción a la Zoología Aplicada de la carrera de Ingeniero Agrónomo e Ingeniero Forestal de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales de la Universidad Nacional de La Plata. El objetivo general de este proyecto de intervención fue proponer clases, donde se profundice la reflexión y puesta en práctica de distintas técnicas de estudio y abordaje de contenidos, a fin de mejorar la trayectoria del alumno en la materia: brindar al estudiante técnicas básicas que le sirvan de ayuda a la hora de estudiar, permitir que el estudiante evalúe sus actuales técnicas de estudio y poner a su disposición nuevas estrategias útiles a la hora de estudiar, generar un espacio de reflexión sobre las técnicas de estudio, y mejorar el rendimiento académico de los estudiantes. Las técnicas de estudio permitirán al alumno lograr aprendizajes, pasando del sencillo saber, a saber, analizar y aplicar conocimientos mediante ideas, juicios, conceptos; es decir, desarrollar sus habilidades para un mejor desempeño. El desarrollo de capacidades de planificación, autoevaluación del estudio y de sus resultados, es una necesidad fundamental para el logro exitoso de aprendizajes en escenarios nuevos como es el ámbito universitario. La realización de esta actividad dio resultados altamente positivos en cuanto a su aceptación y comprensión por parte de los estudiantes, convirtiéndose en una ayuda para avanzar en su trayectoria académica. El trabajo del grupo docente en la elaboración de los materiales didácticos fue un aporte sustancial a los cursos.

**PALABRAS CLAVE:** estudio, alfabetización académica, trayectoria.

## 1.INTRODUCCIÓN

La experiencia estudiantil en la Universidad está atravesada centralmente por las prácticas de lectura y comprensión de textos académicos de diverso tipo. Implica el encuentro de los estudiantes con un mundo de conceptos que median en una nueva comprensión del conocimiento. Condiciones como la autonomía, el vínculo con el conocimiento, la capacidad de argumentación, expresión oral y escrita, lectura y comprensión de textos académicos marcan posibilidades y límites en el proceso de acceder y permanecer en las instituciones, y de apropiación de los saberes (Ros et al., 2016)

En este sentido, Carlino (2003) señala a la alfabetización académica como el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridos para aprender en la universidad. Apunta, de esta manera, a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico. Asimismo, los modos de leer y escribir -de buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimiento- no son iguales en todos los ámbitos. La universidad suele esperar que los alumnos encuentren este camino por sí mismos.

Por otra parte, el acceso, la permanencia y la graduación forman parte de un proceso muy complejo e imbricado. El abandono y las bajas tasas de graduación en el nivel superior universitario constituyen una preocupación, en la convicción de que no existe real inclusión si ésta se da sólo en el acceso y no se alcanza la permanencia y graduación de los estudiantes. Por ello, la presunta puerta abierta a la educación superior no es tal, sino que se trata de una puerta giratoria (Ezcurra, 2011).

Los alumnos que ingresan a la universidad deberán adquirir ciertas competencias indispensables para asegurar su permanencia en ella y la consecución de sus estudios. Estas competencias, desde el punto de vista del aprendizaje, deberían garantizar al alumno el éxito en cualquier ámbito del saber. La capacidad para regular sus propios aprendizajes, aprender solos y en grupo, y resolver las dificultades a que se ven enfrentados durante el transcurso del proceso de aprendizaje (Quintana Puschel et al., 2007).

Estas condiciones suponen que el éxito de los estudiantes está ligado -entre otros factores- a su competencia para comprender lo que leen, al uso de variadas estrategias de aprendizaje, a su capacidad para reflexionar de forma profunda sobre sus procesos de aprendizaje, a poner en juego estrategias generales de resolución de problemas y a la capacidad de trabajar en grupo. En otras palabras, es pre-requisito para el éxito académico que los estudiantes tengan las competencias necesarias para aprender a aprender (Quintana Puschel et al., 2007). Situación que no debería darse por supuesto en la universidad.

Algunos de los indicadores de la dificultad para el aprendizaje en el curso de Zoología Agrí-



cola e Introducción a la Zoología Aplicada de la carrera de Ingeniero Agrónomo e Ingeniero Forestal de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), se manifiestan en la dificultad para leer y/o escribir, soluciones a los problemas planteados, dificultad para recordar, problemas para prestar atención, seguir e interpretar indicaciones, problemas de organización, dificultad para encontrar la forma correcta de decir algo, forma inmadura de hablar o problemas para entender conceptos. Estas situaciones se revelan en distintas instancias de la cursada, como ser en las clases teórico prácticas, en las evaluaciones y en las clases de consultas.

Por otra parte, estas materias presentan dificultades particulares (alto contenido de términos nuevos, un gran componente de contenidos memorísticos, clasificación y taxonomía, nombres científicos, alta especificidad de contenidos, entre otras) que se ven reflejadas en la dificultad para estudiar la materia, el bajo rendimiento de los alumnos, la deserción o el bajo porcentaje de alumnos que promueven (Tabla 1) (Kahan et al., 2018).

<b>Años</b>	<b>Aprobados %</b>	<b>Promovidos %</b>	<b>Reprobados %</b>	<b>Matrícula Final %</b>	<b>Ausentes %</b>
<b>2016</b>	35,2	41,6	5,6	82,4	17,6
<b>2017</b>	29,9	34,58	1,87	66,35	33,65
<b>2018</b>	35,87	41,22	0,76	77,86	22,14

Tabla 1. Trayectoria de alumnos en Curso Zoología Agrícola e Introducción a la Zoología Aplicada

La planta docente del Curso de Zoología Agrícola está compuesta por 11 docentes - dos profesores, un jefe de trabajos prácticos, cinco ayudantes diplomados y tres ayudantes alumnos-; viene desarrollando las tareas docentes desde hace varios años, con criterios de trabajo acordadas, hecho que permite un espacio para la innovación de diversas prácticas pedagógicas y es permeable al cambio, situación que ha facilitado el ensayo de diversas prácticas innovadoras. Se promueve continuamente la construcción de estrategias curriculares y pedagógicas de apoyo que permitan la mejora de la permanencia y aprobación de la materia (elaboración de nuevos apuntes, nuevas prácticas en las clases, análisis de casos, grupos de estudio, etc.).

En este sentido, se implementó un esquema de clases en las que, con un mismo tema de análisis, los estudiantes lo aborden con diversas técnicas de estudio.

Alonso Álvarez y Fernández Moro (1991) refieren que las técnicas de estudio son el conjunto de reglas y estrategias sistematizadas para mejorar, facilitar, y asegurar un aprendizaje. Son estrategias, procedimientos o métodos, que se ponen en práctica para adquirir aprendizajes, ayudando a facilitar el proceso de memorización y estudio, para mejorar el rendimiento académico. Más específicamente, son procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) mediante los cuales el alumno elige y recupera los conocimientos que necesita para

satisfacer una determinada demanda o lograr un objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción (González et al., 2002).

## Objetivos

La situación problemática a mejorar se refiere a las formas de acceso al conocimiento y las metodologías para estudiar la asignatura Zoología Agrícola e Introducción a la Zoología Aplicada de la carrera de Ingeniero Agrónomo e Ingeniero Forestal de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales-UNLP.

El objetivo general de este proyecto de intervención fue proponer clases, donde se profundice la reflexión y puesta en práctica de distintas técnicas de estudio y abordaje de contenidos, a fin de mejorar la trayectoria del alumno en la materia.

Dentro de los objetivos específicos podemos mencionar:

- brindar al estudiante técnicas básicas que le sirvan de ayuda a la hora de estudiar.
- permitir que el estudiante evalúe sus actuales técnicas de estudio y poner a a su disposición nuevas estrategias útiles a la hora de estudiar.
- generar un espacio de reflexión sobre las técnicas de estudio.
- mejorar el rendimiento académico de los estudiantes.

## 2.DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Para mejorar el rendimiento académico y asegurar la permanencia y terminalidad, es necesario profundizar en el desarrollo de programas de articulación y acompañamiento de los estudiantes teniendo en cuenta la conformación de la matrícula universitaria.

La aplicación de diferentes estrategias docentes, dentro de cada temática específica tendientes a mejorar la lectura, la comprensión de textos, la resolución de problemáticas, la integración de contenidos, técnicas de estudio, entre otras, son acciones que optimizan la trayectoria de los estudiantes; siendo las técnicas de estudio el progreso que se pretende aplicar con esta actividad áulica.

La experiencia se realizó en el marco de grupos de estudio en las tres comisiones que conforman los cursos de Zoología Agrícola e Introducción a la Zoología Aplicada, materias de segundo año de la carrera de Ingeniero Agrónomo e Ingeniero Forestal.

Se buscó promover la capacidad de los alumnos de gestionar sus propios aprendizajes, adoptar una autonomía creciente y disponer de herramientas intelectuales que les permitan un aprendizaje continuo, de la construcción del conocimiento como una torre que se forma de

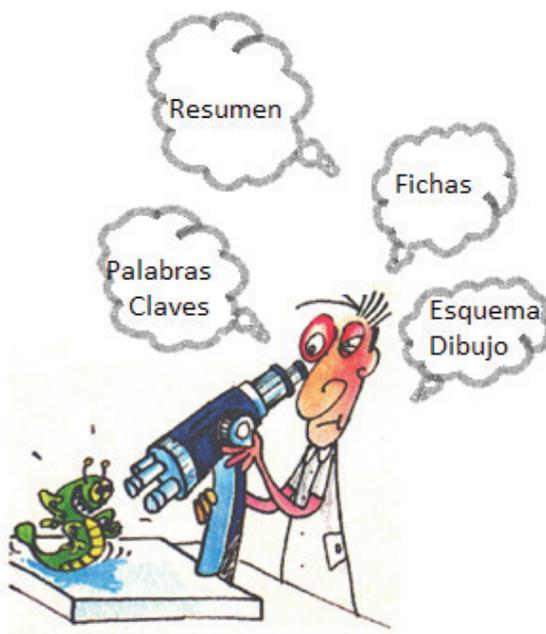


la suma de ladrillos y en la que las bases deben ser sólidas y de formación desde de lo más simple a lo más complejo.

Conducir el proceso de enseñanza aprendizaje, efectuar el razonamiento de lo particular a lo general, del ejemplo al concepto o definición, de la parte al todo, de lo simple a lo complejo, de lo fácil a lo difícil, de lo concreto a lo abstracto (Davini, 2008).

El aprendizaje de distintas técnicas de estudio, además de mejorar los índices en el curso, servirá para futuros campos de estudio durante la trayectoria estudiantil.

En este sentido se aplicó una actividad basada en textos de contenido fundamental para las materias, utilizando en grupos distintas técnicas de estudio como ser el de **resumen, subrayado, elaboración de fichas, esquemas, dibujos, palabras claves**, entre otras, para lo cual los docentes previamente redactaron/consensuaron el material de lectura y las consignas de la práctica de innovación.



El grupo docente explica la dinámica de la actividad oficiando de orientador, aplicando en cada clase una técnica de estudio diferente para cada texto: a la vez que aprenden la técnica, estudian para las evaluaciones, se apropian del conocimiento y forman grupos de estudio.

Lo interesante de esta intervención es que puede ponerse en práctica con distintos temas de la materia, y también seguir aplicándola en el resto de su trayectoria académica. Además, puede trabajarse en forma individual o grupal.

Cuanto más se reconozca un alumno a sí mismo como estudiante y conozca las distintas técnicas de estudio que tiene a su disposición, más fácil le será seleccionar las más adecuadas

a cada situación, por este motivo es importante el conocimiento de las distintas técnicas, ya que para cada tema pueden existir técnicas más o menos adecuadas (Juan Gabriel, 2007). Aprender a estudiar sacándole provecho a las capacidades personales es muy parecido a un entrenamiento físico: **hace falta voluntad, un buen entrenador y constancia.**

### 3.CONCLUSIONES

Las técnicas de estudio permitirán al alumno lograr aprendizajes, pasando del sencillo saber, a saber, analizar y aplicar conocimientos mediante ideas, juicios, conceptos; es decir, desarrollar sus habilidades para un mejor desempeño. El desarrollo de capacidades de planificación, autoevaluación del estudio y de sus resultados, es una necesidad fundamental para el logro exitoso de aprendizajes en escenarios nuevos como es el ámbito universitario (Perez et al., 2013).

La realización de esta actividad dio resultados altamente positivos en cuanto a su aceptación y comprensión por parte de los estudiantes, convirtiéndose en una ayuda para avanzar en su trayectoria académica. El trabajo del grupo docente en la elaboración de los materiales didácticos fue un aporte sustancial a los cursos.

Como educadores la mejor enseñanza que podemos debemos realizar con los estudiantes es la de enseñarles a aprender y enseñarles a pensar. Y como estudiantes el mejor aprendizaje que pueden hacer es el de aprender a aprender y aprender a pensar (Allueva-Torres y Bueno-García, 2011).

Habrá aprendizaje cuando los sujetos hayan adquirido nuevos conocimientos, nuevas habilidades y/o destrezas.

### BIBLIOGRAFÍA

Allueva-Torres, P. y Bueno-García, C. (2011). Estilos de aprendizaje y estilos de pensamiento en estudiantes universitarios. Aprender a aprender y aprender a pensar. ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura, 187(3), 261-266. <https://doi.org/10.3989/arbor>.

Alonso Álvarez, A. y Fernández Moro, M.P. (1991). Manual de técnicas de estudio. Everest.

Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. Educere, Revista Venezolana de Educación, 6 (20), 409-420.

Davini, M.C. (2008). Métodos de enseñanza. Santillana.

Ezcurra, A.M. (2011). Igualdad en Educación Superior: un desafío mundial (1ª ed.). Los Pol-



vorines, Universidad Nacional de General Sarmiento e IEC-CONADU.

González, R., Valle, A., Rodríguez, S. y Piñeiro, I. (2002). Estrategias de aprendizaje. Concepto, evaluación e intervención. Pirámide.

Kahan, A., López, C., Mason, S., Margaría, C., Roan, J., Moreno Kiernan, A. y Ricci, M. (2018, 29 y 30 de noviembre). Análisis de la trayectoria de los alumnos en el Curso de Zoología Agrícola. VII Congreso Nacional y VI Congreso Internacional de Enseñanza de Ciencias Agropecuarias 2018, Río Cuarto, Córdoba, Argentina.

Pérez, M.V., Valenzuela Castellanos M., Díaz M., González-Pienda, J. A. y Núñez, J.C. (2013). Dificultades de aprendizaje en estudiantes universitarios de primer año. *Atenea* (Concepción) (508), 135-150. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-04622013000200010>

Quintana Puschel, M.A., Raccoursier Steffen, M.S., Sánchez Guzmán, A.X., Sidler Vegas, H.W. y Toirkens Niklitschek, J.R. (2007). Competencias transversales para el aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana De Educación*, 44(5), 1-6. <https://doi.org/10.35362/rie4452213>.

Ros, M., Benito, L., Germain, L., y Justianovich, S. (2016). Las trayectorias estudiantiles en la UNLP. Aportes para pensar los desafíos a las experiencias pedagógicas. *Trayectorias Universitarias*, 2(3). Recuperado a partir de <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/3022>

# De... Contenidos prácticos a Práctica de contenidos

**Bravo, María Laura<sup>1</sup>**

**Heiderscheid, Valentina**

<sup>1</sup> Departamento de Desarrollo Rural. Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales. UNLP. Argentina. [ml-bravo@hotmail.com](mailto:ml-bravo@hotmail.com)

## RESUMEN

La Historia de la Universidad Nacional de La Plata comienza a gestarse a fines del siglo XIX, con la iniciativa de crear una Universidad que diera respuesta a las renovadas necesidades de formación científica, técnica y cultural que manifestaban las jóvenes generaciones que comenzaban a habitar la recién fundada ciudad de La Plata.

Quedó inaugurada públicamente en 18 de abril de 1897 bajo el mandato del Dr. Dardo Rocha, que fuera elegido como su primer Rector.

Actualmente a la UNLP, le definen sus lineamientos generales en referencia a su carácter: pública, autónoma, cogobernada y reformista. La Reforma Universitaria del 18 modeló el ideario y el paradigma aspirado para nuestra Institución.

La Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales es la más antigua de la Argentina (1883), en relación al dictado de la carrera de Ing. Agronómica, históricamente funcionaban como una única unidad académica con la Facultad de Ciencias Veterinarias, Escuela Agronómico Veterinaria de Santa Catalina. En 1960 el Consejo Superior de la UNLP aprueba la creación de la Escuela Superior de Bosques como una dependencia de la Facultad de Agronomía que albergaría el dictado de la carrera de Ingeniería Forestal.

Por último, en el año 1990, la UNLP aprobó una propuesta de la propia Unidad Académica que consistía en disolver la Escuela Superior de Bosques en tanto dependencia y modificar la anterior denominación de Facultad de Agronomía por la actual denominación de Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales (FCAyF), motivada por la aspiración de legitimar la importancia del desarrollo y consolidación igualitaria de ambas carreras como ejes del proyecto académico-institucional de la Facultad.

En la mencionada Unidad Académica se dictan dos carreras de grado: Ing. Agronómica e Ing. Forestal, ambas con el plan vigente identificado como 8i, con un ciclo común denominado



**Ciencias Básicas** el que se compone de materias o cursos que abordan contenidos conceptuales y teóricos propios de las ciencias exactas y naturales casi la totalidad de cursos comunes a ambas carreras, luego sigue el ciclo de las **Tecnologías Básicas** está constituido por cursos cuyos contenidos permiten una primera aplicación práctica del conocimiento científico para interpretar, caracterizar, modelizar y evaluar situaciones, así como diseñar alternativas de intervención acerca de problemáticas relevantes propias de las Ingenierías Agronómica y/o Forestal, y por último el de las **Tecnologías Aplicadas** e organiza en torno a cursos que proponen un abordaje complejo e integrado de situaciones estrechamente relacionadas a la inserción en la práctica profesional.

La presente experiencia aborda innovaciones en cuanto al desarrollo de actividades prácticas de dos cursos obligatorios de primer y tercer año. Lo que comienza plateándose por las docentes enmarcado en actividades prácticas resulta profundamente relacionado con los contenidos (excesivos, para quienes escriben este trabajo), no solo de los prácticos, sino de todo el curso. Emerge claramente, en el desarrollo del trabajo, la tensión entre la concepción clásica de la educación, y del desarrollo de contenidos en las aulas para “garantizar” el aprendizaje de los mismos; y las miradas contemporáneas acerca de todas las formas en que estudiantes y docentes nos acercamos y apropiamos del conocimiento.

**PALABRAS CLAVE:** clases prácticas, innovaciones prácticas, contenidos prácticos.

## 1.INTRODUCCIÓN

La Historia de la Universidad Nacional de La Plata comienza a gestarse a fines del siglo XIX, con la iniciativa de crear una Universidad que diera respuesta a las renovadas necesidades de formación científica, técnica y cultural que manifestaban las jóvenes generaciones que comenzaban a habitar la recién fundada ciudad de La Plata. Quedó inaugurada públicamente en 18 de abril de 1897 bajo el mandato del Dr. Dardo Rocha, que fuera elegido como su primer Rector, y extendió su vida académica hasta 1905. Comenzó a funcionar con tres facultades -Derecho, Fisicomatemáticas y Química- y una Escuela de Parteras. Actualmente a la UNLP, le definen sus lineamientos generales en referencia a su carácter: pública, autónoma, cogobernada y reformista. La Reforma Universitaria del 18 modeló el ideario y el paradigma aspirado para nuestra Institución. La Reforma del '18 predicó sobre la autonomía, el cogobierno, el ingreso irrestricto, la gratuidad, la libertad de cátedra, el acceso a impartir enseñanza por concurso, la extensión universitaria, la discusión en su ámbito de los temas que le preocupan a la sociedad. Muchas de sus proclamas se fueron cumpliendo a lo

largo de todo este siglo y algunas se adecuaron a nuestra realidad actual. Sin embargo, son el cuenco tallado, el molde sagrado en el que se vierte el esfuerzo constante por desarrollar la Universidad de nuestro tiempo.

El ingreso irrestricto y la gratuidad de la enseñanza universitaria de grado, garantizadas definitivamente por la **ley 27.204/2015** ya nacieron en las ideas de la Generación del '80 –Sar-miento, Avellaneda, Roca- plasmadas en 1884 en la Ley 1.420 de Educación Común con los preceptos de laica, obligatoria y gratuita para la educación primaria, extendida luego a la secundaria. Hoy a nadie se le ocurre proponer revisar los conceptos de gratuidad para la educación inicial, primaria y secundaria y se debe asegurar que en esa línea no queden bolsones de resistencia a la gratuidad de la enseñanza universitaria. El modelo nacional, largamente centenario impone el derecho a la educación de todo el que esté dispuesto a hacer el esfuerzo de superarse adquiriendo y acreditando más conocimientos.

Debe ser firmemente inclusiva y entender a la educación como una línea ininterrumpida e ininterrumpible, que no debe cortarse por una falla del sistema que frene el proceso de toma de conocimientos de aquel que quiere seguir sumándolos, por un fracaso o deficiencia circunstancial. Si un estudiante no logra avanzar a un estadio superior en el proceso de su formación, pero tiene la firme voluntad de resolver sus déficits esforzándose en sus estudios, la universidad debe darle siempre esa oportunidad. No puede dejarlo flotando en un limbo que no le permita ni retroceder ni avanzar. Y esto debe suceder desde el ingreso hasta la finalización de sus estudios.

La Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales es la más antigua de la Argentina (1883), en relación al dictado de la carrera de Ing. Agronómica, históricamente funcionaban como una única unidad académica con la Facultad de Ciencias Veterinarias, Escuela Agronómico Veterinaria de Santa Catalina.

En 1960 el Consejo Superior de la UNLP aprueba la creación de la Escuela Superior de Bosques como una dependencia de la Facultad de Agronomía que albergaría el dictado de la carrera de Ingeniería Forestal, honrando un convenio que luego de varios años de negociación la UNLP terminó suscribiendo con el Ministerio de Asuntos Agrarios de la provincia de Buenos Aires en 1964, principal aliada de la iniciativa. Por último, en el año 1990, la UNLP aprobó una propuesta de la propia Unidad Académica que consistía en disolver la Escuela Superior de Bosques en tanto dependencia y modificar la anterior denominación de Facultad de Agronomía por la actual denominación de Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales (FCAyF), motivada por la aspiración de legitimar la importancia del desarrollo y consolidación igualitaria de ambas carreras como ejes del proyecto académico-institucional de la Facultad.

En la mencionada Unidad Académica se dictan dos carreras de grado: Ing. Agronómica e Ing. Forestal, ambas con el plan vigente identificado como 8i, con un ciclo común denominado



**Ciencias Básicas** el que se compone de materias o cursos que abordan contenidos conceptuales y teóricos propios de las ciencias exactas y naturales que a la vez resultan propedéuticos para el desempeño en actividades experimentales, en el que se desarrollan casi la totalidad de cursos comunes a ambas carreras, luego sigue el ciclo de las **Tecnologías Básicas** está constituido por cursos cuyos contenidos permiten una primera aplicación práctica del conocimiento científico para interpretar, caracterizar, modelizar y evaluar situaciones, así como diseñar alternativas de intervención acerca de problemáticas relevantes propias de las Ingenierías Agronómica y/o Forestal,, y por último el de las **Tecnologías Aplicadas** e organiza en torno a cursos que proponen un abordaje complejo e integrado de situaciones estrechamente relacionadas a la inserción en la práctica profesional.

## **2.DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA / DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN**

### **CURSOS DE SISTEMÁTICA VEGETAL Y DE ECONOMÍA**

#### **CARACTERIZACIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN DE LA ASIGNATURA**

- El curso de Economía, para el que se elabora esta propuesta compone el segundo ciclo. Es de carácter obligatorio, con 65 hs., para la carrera de Ing. Forestal programado en 10 encuentros teóricos de 2 hs., y 14 encuentros teóricos-prácticos de 3 hs. (en los últimos años 2 de estos encuentros se desarrollan con una duración de 5 hs.).

Los núcleos centrales de la materia estarán contenidos en cinco unidades temáticas: Unidad I: Introducción a la Ciencia Económica; Unidad II: Sistema Económico: un enfoque estructuralista; Unidad III: Teoría de Precios: un enfoque; Unidad IV: Desarrollo, Desarrollo Económico y Contexto Económico Mundial; Unidad V: Los Costos en la Unidad Productiva.

#### **EL CUERPO DOCENTE**

El equipo docente está compuesto por Ing. Agrónomos con la siguiente distribución de cargos: 1 profesor titular, 2 profesores adjuntos, 4 Jefes de trabajos prácticos, 3 ayudantes diplomados, de las cuales una es Lic. en Economía y una ayudante alumna. En referencia a las dedicaciones son tres exclusivas, una semiexclusiva y el resto simple. Los integrantes que tienen dedicaciones realizan actividades de investigación y de extensión; una de las docentes también realiza actividades de gestión.

Cabe aclarar que este equipo también es responsable del curso de socioeconómica anual, de tercer año de Ing. Agronómica. En la dinámica interna, una jefa de trabajos prácticos y una ayudante diplomada se dedican particularmente al curso de Economía; en lo que respecta a profesores solo comparten las instancias de actividades teóricas en conjunto con los alumnos de agronomía.

## **LA ACTIVIDAD AULICA Y LA ENSEÑANZA**

Los estudiantes deben asistir inicialmente a dos actividades teóricas prácticas de 5 hs., luego se realizan actividades de tres horas de duración de carácter teórico práctico, a la que se suman 2 hs. de actividad teórica. De cada uno de estos encuentros deben tener el 60% de actividades realizadas para poder aprobar el curso y el 80% para promocionarlo.

La modalidad prevista para promocionar la asignatura comprende:

a) Evaluación Parcial: Se realizarán dos (2), la primera sobre contenidos abordados en las actividades desarrolladas en los TTP 1 a 8 y ATC 1 a 6 inclusive; la segunda, sobre los contenidos tratados entre los TTP 9 a 14 y en los ATC 7 a 10.

b) Coloquio de Integración Final o Examen Final, según régimen: En el primer caso habrá dos fechas de Coloquio, una en Diciembre y la otra en Febrero del año siguiente. Para Examen Final se deberá tener en cuenta el calendario establecido por la Facultad y las fechas definidas por la asignatura.

## **PROPUESTA DE INNOVACION PARA EL CURSO DE ECONOMIA**

La siguiente propuesta tiene como objetivo principal, la elaboración de una innovación, con el propósito de integrar contenidos que actualmente se desarrollan en actividades teóricas y teóricas prácticas de manera disociada.

¿Qué se entiende por innovación?

Desde la etiología de la palabra lo nuevo, es lo nunca antes inventado, es muy difícil repensar en el curso y la estrategia pedagógica como innovadora. Ahora bien, tomando lo nuevo como algo anteriormente aplicado, en diversas formas organizativas o combinaciones, se encuentran posibilidades de repensar estrategias “nuevas”.

En principio se considera necesario:”

- I) Organizar los contenidos y redefinir los objetivos de aprendizaje, de acuerdo con



las características de los contenidos<sup>69</sup>,

- II) Diseñar la estrategia de enseñanza.<sup>70</sup>
- III) Organizar el ambiente y los recursos.

La propuesta de innovación se trabajó sobre la siguiente unidad: “*Unidad I: Introducción a la Ciencia Económica.*”

- Por otro lado el curso de Sistemática Vegetal pertenece al primer ciclo: de ciencias básicas, más precisamente al primer año de las carreras, en el segundo cuatrimestre; es de carácter obligatorio para ambas carreras y con la misma carga horaria: Desarrollo teórico de contenidos (Teóricas de apoyo): 26 horas áulicas; experimentales (recorridas de reconocimiento): 15 horas en campo; resolución de problemas (teórico-prácticas): 14 horas en aula y 44 horas en gabinete. Haciendo una sumatoria de 99 horas totales.

Los núcleos centrales de la materia son cuatro (4): a-Taxonomía, Evolución y Criptógamas, b-Gimnospermas, c- Angiospermas y d- Fitogeografía (Las unidades de programa de la materia son 10).

## EL CUERPO DOCENTE

El equipo docente está compuesto por Ing. Agrónomos, y Lic. en Ciencias Biológicas con la siguiente distribución de cargos: 1 profesor titular con dedicación full, 1 profesor adjunto con dedicación semiexclusiva; 5 Jefes de trabajos prácticos con dedicación simple y 2 ayudantes diplomados, con dedicación simple. De los mismos, 4 son doctores.

## LA ACTIVIDAD AULICA Y LA ENSEÑANZA

Los estudiantes cursan 5,5 horas semanales, en dos días diferentes: un día es la clase teórica (2 horas) y otro la clase práctica (3,5 horas). Las clases teóricas se dictan la semana previa a cada tema práctico correspondiente, con el fin de que los estudiantes tengan visto el tema con anticipación. En las clases prácticas los alumnos deben “**observar, esquematizar y determinar**”, siguiendo un orden de trabajo. Se trabaja con material verde de todas las especies posibles de cortar del tema del día, para que lleven a cabo la consigna antes escrita.

69.– Tomado de Davini: la enseñanza debe claramente tener propósitos y objetivos (sin que estos estén sobredimensionados), en relación a los contenidos: son las informaciones, conocimientos y conceptos, así como también los procesos cognitivos, prácticos y el desarrollo de actitudes. También la secuencia o integración de los mismos es fundamental al momento de generar la planificación.

70.– La estrategia de enseñanza debe contener instancias de instrucción y de guía (de parte del docente); y también la previsión de tareas de parte del estudiante.

La intención del cuerpo docente al organizar de esta manera las clases, es que los estudiantes tengan un conocimiento previo del tema, y que el docente de la clase práctica pueda implementar con más facilidad que los alumnos **“observen, esquematicen y determinen”**.

1. Promoción como alumno regular con examen final.

Para aprobar esta primera modalidad el alumno deberá asistir al 60% de las clases prácticas (10 clases de las 16 obligatorias, es decir puede tener como máximo 6 ausentes). El puntaje requerido para la aprobación será de 4 puntos o más, del 100% de los contenidos desarrollados en el curso. Las evaluaciones que deberá aprobar son cuatro. Estas son dos evaluaciones escritas y dos orales.

Además el alumno deberá presentar dos herbarios de 20 plantas cada uno.

2. Promoción como alumno regular sin examen final.

Para la segunda modalidad la asistencia exigida será del 80% de las clases (13 clases de las 16 obligatorias, es decir se podrán tener como máximo 3 ausentes). El puntaje requerido de 7 puntos o más para el 100% de los contenidos. Las evaluaciones que deberá aprobar son cinco. Estas son tres evaluaciones escritas y dos orales.

Además el alumno deberá presentar dos herbarios de 20 plantas cada uno.

## PROPUESTA DE INNOVACIÓN PARA EL CURSO DE SISTEMÁTICA VEGETAL

De la misma manera que el curso de Economía de la misma casa de estudios, la propuesta tiene como objetivo principal, la elaboración de una innovación, con el propósito de integrar contenidos que actualmente se desarrollan en actividades teóricas y teóricas prácticas de manera disociada.

Para la materia a la que refiero, como en el curso de Economía,

En principio se considera necesario:”

- I) Organizar los contenidos y redefinir los objetivos de aprendizaje, de acuerdo con las características de los contenidos<sup>71</sup>,

---

71.- Tomado de Davini: la enseñanza debe claramente tener propósitos y objetivos (sin que estos estén sobredimensionados), en relación a los contenidos: son las informaciones, conocimientos y conceptos, así como también los procesos cognitivos, prácticos y el desarrollo de actitudes. También la secuencia o integración de los mismos es fundamental al momento de generar la planificación.



II) Diseñar la estrategia de enseñanza.<sup>72</sup>

No se priorizará la organización del ambiente y los recursos, porque por el momento no son determinantes para poder poner en marcha la innovación. El ambiente es propicio, como también los recursos disponibles.

En el caso de este curso, la innovación sería más lógica que se implemente en toda la materias, es un curso muy entrelazado y metódico.

- i) Davini: "...es más valioso proponer que los alumnos produzcan en conjunto y de modo cooperativo una interpretación de un determinado fenómeno, que en su lugar, los alumnos recuerden cinco características de una planta determinada", esta última frase es una de las consignas de los trabajos prácticos...

"Tener en cuenta el perfil y el nivel de posibilidades de los alumnos, los aprendizajes que pueden desarrollarse por la medición del grupo (y no solo por la programación del profesor) y las características del ambiente y los recursos" ...en esta materia los estudiantes tienen muchas vivencias que traen de su vida en sus pueblos, que son de la práctica cotidiana y son muy ricas en contenido.

La organización de contenidos: "La primera cuestión por considerar es que 'no entra todo' el saber posible. Entonces se requiere analizar el contexto en el que se enseña (nivel educativo, especialidad) y lo que tiene el mayor valor para los alumnos y su transferencia a las prácticas, incluyendo su valor ético para la formación. Es bien sabido que un programa 'hipertrofiado' no representa una mejor opción para aprender y enseñar bien" ... En nuestro curso habría que rever claramente los contenidos, a mi criterio son excesivos, el estudiante nunca llega a tener una idea global de la materia.

También se podría hablar de la carga horaria....es bastante...

- ii) El diseño de la estrategia de la enseñanza claramente es "Instructivo", el docente organiza y dirige toda la actividad. Pienso en formas de revertir esta situación...

Por otro lado, si bien predomina la asimilación de contenidos y conceptos, existe la acción de que los estudiantes puedan llevarse como herramienta el uso de los libros para la determinación de especies vegetales, esto es una enseñanza que pueden aplicar en cualquier lugar que estén y solo con un par de libros, puedan determinar que especie es.

**INNOVACIÓN:** la misma está directamente relacionada con la revisión de contenidos: hay

72.- La estrategia de enseñanza debe contener instancias de instrucción y de guía (de parte del docente); y también la previsión de tareas de parte del estudiante.

temas que para los alumnos no tienen aplicaciones prácticas en ningún momento de su carrera, perfectamente podrían los contenidos ser reducidos y podría entrar todo”

Con esto todas las clases podrían ser teórico-prácticas.

### 3.CONCLUSIONES

La presente experiencia aborda innovaciones en cuanto al desarrollo de actividades prácticas de dos cursos obligatorios de primer y tercer año. Lo que comienza plateándose por las docentes enmarcado en actividades prácticas resulta profundamente relacionado con los contenidos (excesivos, para quienes escriben este trabajo), no solo de los prácticos, sino de todo el curso. Emerge claramente, en el desarrollo del trabajo, la tensión entre la concepción clásica de la educación, y del desarrollo de contenidos en las aulas para “garantizar” el aprendizaje de los mismos; y las miradas contemporáneas acerca de todas las formas en que estudiantes y docentes nos acercamos y apropiamos del conocimiento.

### BIBLIOGRAFÍA

Coscarelli, M. R (2015). *Debates Curriculares y Formación de Educadores*, material elaborado para el Seminario de la Maestría en educación- Orientación en Pedagogía de la Formación. Introducción y Clase I.

Da Silva, T.T. (2001). *Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del curriculum*, Barcelona, Octaedro,

Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós,

De Alba, A. (1995). *“Curriculum: Crisis, Mito y Perspectivas”* Buenos Aires, Miño y Dávila (parte III).



# Desafío pedagógico en la Universidad Nacional de Río Negro. La Matemática Aplicada vinculada a un objeto arquitectónico.

**Garelik, Claudia<sup>1</sup>**

**Pistonesi, María Victoria<sup>2</sup>**

**Martinez, María Pía<sup>3</sup>**

**Llorens, Emiliana<sup>4</sup>**

**Pugni Reta, Lucila<sup>5</sup>**

1 Universidad Nacional de Río Negro, Centro de Estudios e Investigación en Educación, Argentina, [cgarelik@unrn.edu.ar](mailto:cgarelik@unrn.edu.ar)

2 Universidad Nacional de Río Negro, Instituto de Formación Docente Continua Gral. Roca, Argentina, [mpistonesi@unrn.edu.ar](mailto:mpistonesi@unrn.edu.ar)

3 Universidad Nacional de Río Negro, Argentina, [mariapiamartinez373@gmail.com](mailto:mariapiamartinez373@gmail.com)

4 Universidad Nacional de Río Negro, Instituto de Formación Docente Continua Gral. Roca, Argentina, [llorensemiliana@gmail.com](mailto:llorensemiliana@gmail.com)

5 Universidad Nacional de Río Negro, Argentina, [lpugni@unrn.edu.ar](mailto:lpugni@unrn.edu.ar)

## RESUMEN

Nos propusimos reflexionar acerca de la experiencia pedagógica que se llevó a cabo en la cursada de Matemática Aplicada en 2019. Materia que se dicta en el primer año de la carrera de Arquitectura de la Universidad Nacional de Río Negro, con Sede en General Roca, Río Negro. Los conceptos matemáticos tratados se implementan con la visión de poder aplicar los contenidos específicos en estrecha relación con las problemáticas que pueden surgir durante el proceso proyectual de un objeto arquitectónico. En esta experiencia pedagógica, se propuso a los estudiantes analizar diferentes superficies cuádricas desde las ecuaciones matemáticas que las definen, entendiendo éstas, como un elemento indispensable de diseño del espacio arquitectónico. La actividad propuesta fue diseñar un espacio basado en estas superficies, investigando sus posibilidades, potencialidades expresivas y funcionales, materializar el proyecto en maquetas a escala, estudiando las ecuaciones de las superficies, los cortes y diferentes características dependiendo de cada proyecto.

**PALABRAS CLAVE:** (matemática – arquitectura – diseño – superficies cuádricas)

## 1.INTRODUCCIÓN

En la carrera Arquitectura de la Universidad Nacional de Río Negro, la matemática que se dicta es aplicada a la carrera, es decir, los contenidos son aplicados a problemáticas que pueden surgir durante el proceso proyectual de un objeto arquitectónico. La idea de este proyecto pedagógico surge por la necesidad de aplicar los conceptos matemáticos a problemáticas que pueden surgir en la vida profesional de un arquitecto y aplicar la modalidad de taller en la realización de este trabajo. El equipo de docentes de Matemática Aplicada tratamos de presentar a los estudiantes problemas relacionados a su futura profesión, donde se apliquen conceptos matemáticos para llevarlos a cabo. Se trata que la matemática sea una herramienta para la Arquitectura pero sin descuidar la esencia de esta ciencia en cuanto a desarrollar un pensamiento lógico matemático, el lenguaje adecuado propio, la escritura simbólica.

Los estudiantes tienen muchas asignaturas donde la metodología de enseñanza pedagógica de trabajo es el taller. Como lo menciona Ander-Egg (1991) en el taller hay un cambio en las relaciones y roles de los educadores y los estudiantes, introduciendo una metodología participativa para que exista la posibilidad de desarrollar la creatividad y la capacidad de investigar, es una forma de enseñar y aprender realizando "algo"; es "aprender haciendo" en grupo vinculado al propio quehacer profesional. Se trata de relacionar la teoría y la práctica a través de la realización de un proyecto de trabajo, actuando y reflexionando sobre lo realizado en forma grupal, donde el docente participa a la par de los estudiantes, acompañando y guiando el proceso de aprendizaje apoyado en los conocimientos teóricos.

En el equipo docente de Matemática Aplicada, reflexionamos sobre el trabajo de nuestro estudiantado. Al estar en primer año de la carrera fue primordial elegir un proceso interdisciplinario, creativo y también artístico para las clases de matemática por dos razones. La primera fue poder liarnos con el arte en un aspecto académico y el segundo, no menos importante, que el aprendizaje sea significativo. Parafraseando a Ausubel (1961) el aprendizaje es significativo si el estudiante puede relacionar de forma sustancial sus conocimientos frente a una situación nueva no de manera mecánica sino que sus conocimientos le permiten enfrentar la situación problemática no con una actitud pasiva y memorística sino relacionando, investigando, para formar nuevos conocimientos.

Así, buscamos la complicidad transversal del equipo docente de la carrera con la intención de contagiar el entusiasmo por el uso de estas superficies en las materias proyectuales.

El trabajo práctico planteado se llevó a cabo durante tres semanas. El objetivo del mismo era que los estudiantes desarrollen la capacidad de aplicar las superficies 3D en proyectos arquitectónicos, visualizando aplicaciones reales de las superficies cuádricas y realizar el análisis geométrico de las mismas. Se presentaron las consignas a los es-



tudiantes, durante dos clases trabajaron en el taller consultando las dudas que surgían durante la realización de la ejercitación. En la tercera clase, cada grupo de estudiantes ya tenía tomadas las decisiones sobre el espacio arquitectónico propuesto en base a la superficie 3D elegida. En ese momento del transcurso del trabajo práctico, invitamos a una docente que dicta otras materias en la carrera, en Proyecto Arquitectónico, Representación Gráfica y Morfología. Es aquí, donde podríamos corroborar si la experiencia pedagógica estaba avanzando correctamente. La tarea de la docente era aclarar dudas sobre la factibilidad de la realización del objeto arquitectónico; analizar las dimensiones espaciales sugeridas, las implantaciones propuestas generadoras de contexto, la correspondencia de las piezas gráficas elaboradas y los referentes analizados.

## **2.DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA**

Cuando comenzamos el dictado de esta materia, nos planteamos las siguientes preguntas:

¿Qué matemática necesitan los estudiantes de Arquitectura?; ¿Qué metodología de trabajo es útil para ellos? Sabemos que en su futura vida profesional es esperable el trabajo colaborativo para que cada proyecto sea más rico en cuanto a propuesta arquitectónica, pero a su vez, que tenga fundamento sólido en cuanto a la estructura constructiva y a la realización concreta del mismo.

Desde este lugar es que planteamos este trabajo práctico en grupo, para que tengan la posibilidad de argumentar sus ideas frente a los demás integrantes del mismo, que cada uno realice aportes y respete los de los demás. Además, que las actividades sean integradoras de varios contenidos y que estén conformadas por problemas que puedan abordarse por diferentes caminos. La intención de esta propuesta fue permitir que los estudiantes relacionen conocimientos y los apliquen dentro y fuera del aula formando así estudiantes conscientes de sus aprendizajes, reflexivos y críticos.

El desarrollo de esta actividad fue un desafío para nosotras como docentes ya que pensamos un trabajo interdisciplinario que no sabíamos cómo lo iban a desarrollar los estudiantes, cuáles serían las dificultades y las dudas durante su ejecución. Por otro lado, el trabajo en el formato taller por lo general no se aplica a las clases de matemática, pero como estos estudiantes tienen esa metodología en materias troncales en su carrera, nos pareció que tendría buena aceptación en el estudiantado.

Se conformaron los grupos (entre tres o cuatro integrantes en cada grupo) y se presentó la actividad: el desafío consistía en elegir una superficie cuádrlica de las trabajadas en clase (elipsoide, paraboloides, hiperboloide de una hoja, cono, esfera) y que sea anali-

zada matemáticamente para elaborar una maqueta a escala conveniente, que respete los cálculos realizados (trazas, intersección con los ejes coordenados, centro o vértice según la superficie elegida, que la misma esté ubicada en un sistema de referencia adecuado). Una vez analizada la superficie elegida, se pedía imaginar qué espacio arquitectónico podría ser dicha superficie, investigando qué arquitectos utilizaron esa superficie en alguna de sus obras inspirándose para desarrollar la propuesta arquitectónica. Por último, se solicitó maquetizar la superficie o el espacio arquitectónico planteado indicando allí los elementos mencionados anteriormente. Algunos grupos analizaron el contexto en el que se situaría ese espacio, justificando sus características de acuerdo al lugar geográfico donde podría ser implantado.

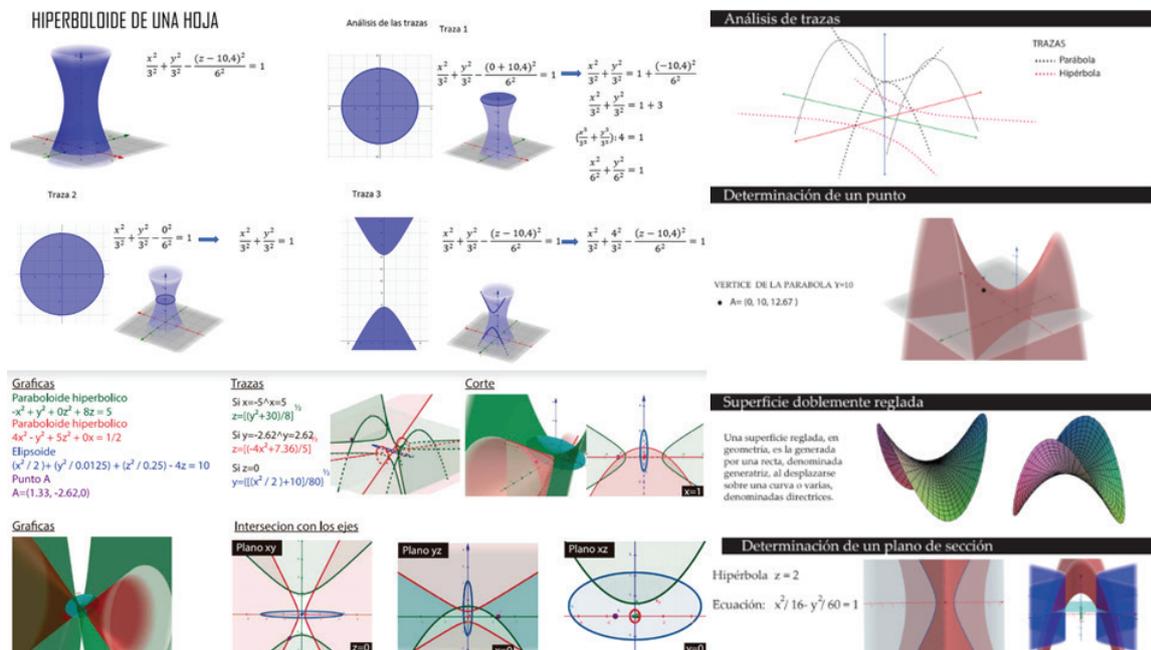


Ilustración 1. Fragmentos de análisis matemático de las superficies 3D de algunos estudiantes.

Durante las primeras clases se trabajó sobre lo matemático: superficie elegida y los elementos característicos de la misma, tal como se muestra en la Ilustración 1. En varios grupos surgió la utilización del software GeoGebra para graficar y analizar la misma lo que generó que tuvieran que investigar cómo hacerlo, incluso para escribir la ecuación de la superficie y cómo determinar cortes con planos necesarios para determinar el espacio arquitectónico planteado.

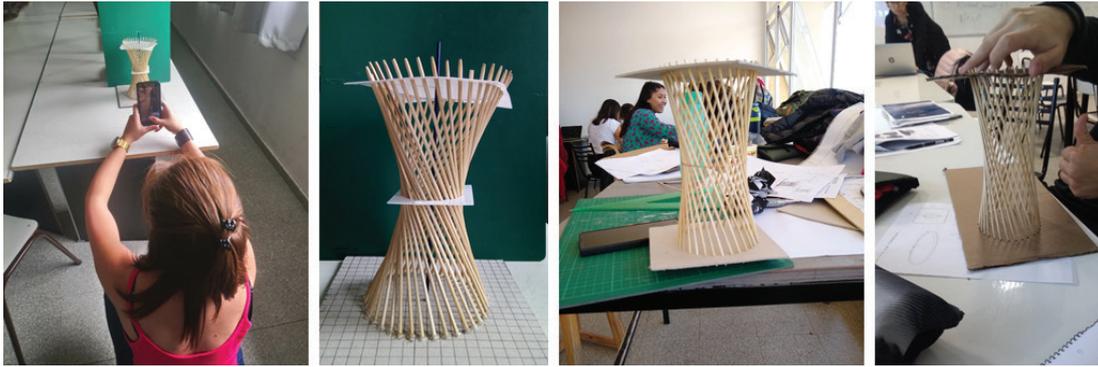


Ilustración 2. Equipo de estudiantes trabajando en taller en el desarrollo de la superficie 3D. En la Ilustración 3, se muestra la entrega final realizada por un grupo de estudiantes. La superficie escogida por este equipo fue el hiperboloide de una hoja. En ella estudiaron cómo determinar las ecuaciones de los planos oblicuos que planteaban cortes en la misma para generar una espacialidad en relación al uso específico para el objeto arquitectónico que se estaban imaginando: un dispositivo de observación. Tomaron la decisión de implantarlo en la zona de las bardas, territorio paisajístico característico de la ciudad de General Roca. La función de este espacio arquitectónico sería un mirador; crear paisaje con el objeto arquitectónico dentro del territorio, enmarcando la visión/contemplación de la barda en un extremo y del río hacia el otro. Desde el punto de vista matemático, el trabajo para determinar las ecuaciones de los planos de corte fue muy rico porque los estudiantes investigaron cómo podían determinar la ecuación del plano a partir de definir tres puntos por donde necesitaban que pase dicho plano. Desde el punto de vista arquitectónico, es súper interesante cómo obtienen a partir del estudio geométrico y matemático, desde la geometría descriptiva, un espacio contextualizado en su implantación y justificación formal y funcional.

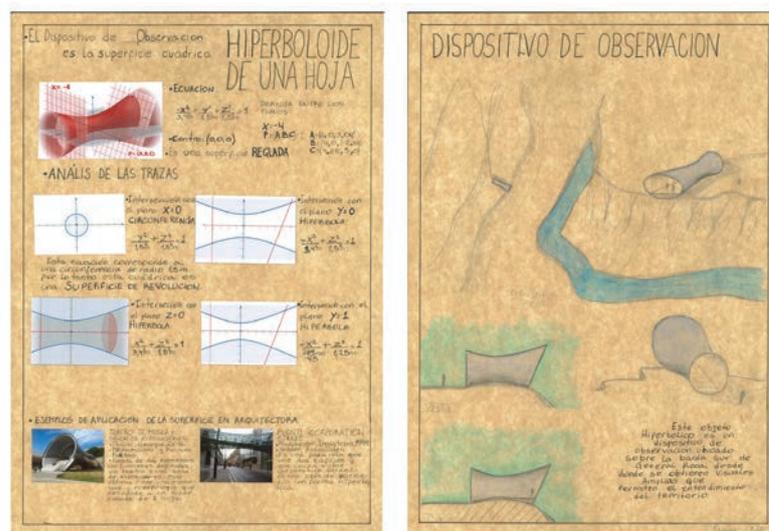


Ilustración 3. Láminas de entrega presentadas por un grupo de estudiantes.

### 3.CONCLUSIONES

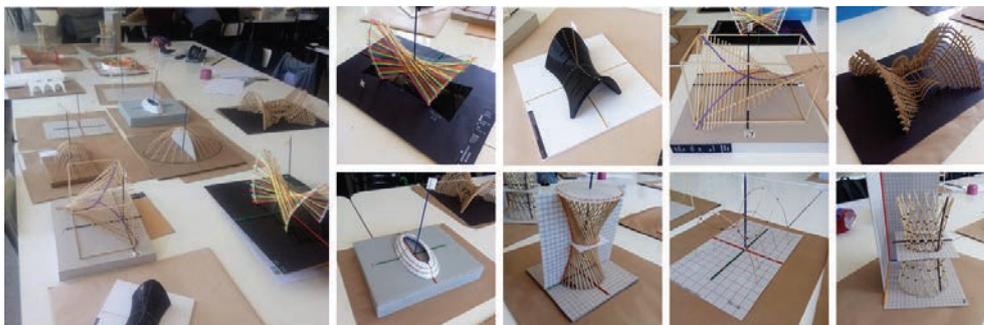


Ilustración 4. En las imágenes se observan algunas de las maquetas de entrega del trabajo práctico.

Si bien los estudiantes tenían presentes los conceptos teóricos trabajados en la clase y cierto manejo del software GeoGebra, fue un desafío importante materializarlos en una maqueta, analizar la superficie elegida desde la aplicación de la matemática y luego, imaginar el espacio arquitectónico posible de realizar con la superficie elegida. A lo largo de esta experiencia debieron investigar no sólo lo referido a arquitectos y sus obras sino también cómo graficar las superficies utilizando el software GeoGebra y, en el caso de algunos grupos también utilizaron el programa Rhinoceros y el SketchUp.

Durante todo el proceso que llevó el trabajo matemático de esta experiencia pedagógica se trabajó con distintos registros de representación, ya que, según Duval (2006) la actividad matemática requiere la utilización de distintos sistemas de representación semiótica (registros de representación) eligiendo los más adecuados según la actividad a resolver. En otras palabras en esta actividad se emplearon el registro algebraico, el registro gráfico, la transformación de uno en otro y a su vez, la transformaciones dentro de cada registro ya que se analizaron formas equivalentes de expresar la misma superficie de acuerdo a las necesidades del problema y, una vez realizado el trabajo matemático, se planteó el espacio arquitectónico que podía representar la superficie elegida. De este modo, obtuvimos en cada trabajo diferentes expresiones del objeto de estudio en el contexto matemático y en el contexto arquitectónico.



Ilustración 5. Exposición de los trabajos en la Escuela de Arquitectura, Arte y Diseño, 2019.

Transitar la interdisciplina se hace tangible en el desarrollo de un acto creativo artístico como es el diseño de un espacio arquitectónico, donde se describe matemáticamente la superficie involucrada y otra vez con herramientas de esta área se materializa el proyecto en una maqueta. Es así que el nombre de la materia cobra resignificado: Matemática Aplicada. Al finalizar este desafío pedagógico compartimos nuestra experiencia con la Directora de la Carrera y con varios docentes más, para demostrarles los resultados a través de una exposición de algunos trabajos explicados por sus propios autores, los estudiantes. Fue una experiencia pedagógica que resultó potencialmente innovadora en el marco de los procesos formativos no sólo para el equipo docente sino para los propios estudiantes universitarios.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Ander-Egg, E. (1991). "El taller una alternativa de renovación pedagógica". 2da Edición. Ed. Magisterio del Río de la Plata.

Ausubel, D. (1961). Significado y aprendizaje significativo. Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo. Trillas, México.

Alva Martínez, E. (1997). Conferencia: La enseñanza en la arquitectura. Encuentro en La Plata: enseñar la arquitectura-construir la ciudad. La Plata. Pp. 56-65.

De Vicenzi, A. (2012). La formación pedagógica del profesor universitario. Revista Aula, 18, Pp. 111-112.

Díaz Barriga, A. (2005). El profesor de educación superior frente a las demandas de los nuevos debates educativos. Revista Perfiles Educativos, 27 (108), Pp. 9-30.

Duval, R. (2006). Un tema crucial en la educación matemática: La habilidad para cambiar el registro de representación. LA GACETA DE LA RSME, Vol. 9.1, Págs. 143-168

Litwin, E. (2009). "Nuevos marcos interpretativos para el análisis de las prácticas docentes". En El Oficio de Enseñar. Buenos Aires. Ed. Paidós.

Lomelí Gutiérrez, C. (2016). El perfil del docente en la universidad del siglo XXI. En Los retos de la docencia ante las nuevas características de los estudiantes universitarios de I. Velasco, M. Páez, (eds.). Nayarit. ©ECORFAN-México. Pp. 69.

Meirieu, P. (1998). Frankenstein o el mito de la educación como fabricación. En Meirieu P., Frankenstein Educador, Pp. 21-66.

Rithner, J., Menni, A. (2004). Gestión y Producción. La seducción de un campo comunicativo. Universidad Nacional del Comahue. Argentina. Publifadecs.

R. W. de Camilioni, A. (2007). El saber didáctico. Buenos Aires. Ed. Paidós. Pp. 23-38.  
Schon, D. A. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona. Ed. Paidós.

Steiman, J. (2006). Qué y cómo enseña la universidad, ¿es un problema que tiene que plantearse el docente universitario? Primeras Jornadas de Pedagogía Universitaria. Universidad Nacional de San Martín.

Tapia, Andrea (2009). Contenedores y Contenidos. España. Ed. Universidad de Córdoba. Pp. 123-126.



# Desarrollo de Pensamiento Computacional en Estudiantes de Ingeniería

**Jiménez Rey, Elizabeth<sup>1</sup>**

**Servetto, Arturo C.<sup>2</sup>**

**Calvo, Patricia M.<sup>3</sup>**

1 Facultad de Ingeniería. UBA, Argentina. [ejimenezrey@fi.uba.ar](mailto:ejimenezrey@fi.uba.ar)

2 Facultad de Ingeniería. UBA, Argentina. [aservetto@fi.uba.ar](mailto:aservetto@fi.uba.ar)

3 Facultad de Ingeniería. UBA, Argentina. [pmcalvo@fi.uba.ar](mailto:pmcalvo@fi.uba.ar)

## RESUMEN

Se describe estrategias de enseñanza para el desarrollo del pensamiento computacional en alumnos de carreras de Ingeniería en la FIUBA, en cursos de una asignatura denominada Computación correspondientes a los autores, y con diversos condicionamientos desfavorables. Se trata de una asignatura de formación básica que los alumnos de carreras de Ingeniería pueden cursar al ingresar a la facultad luego de aprobar el Ciclo Básico Común, en simultaneidad con otras asignaturas de Ciencias Básicas muy demandantes de tiempo y esfuerzo como Álgebra, Análisis Matemático y Física. El pensamiento computacional es un paradigma para resolver problemas que en general resulta extraño o está poco o mal desarrollado en los estudiantes, que además consideran a la asignatura como ajena a sus intereses profesionales, por lo que resulta un desafío para los docentes despertar y mantener la motivación de los alumnos y evitar que deserten. El objetivo de las estrategias de enseñanza y las modalidades de desarrollo y evaluación de actividades formativas que se describen en este trabajo es desarrollar las competencias específicas y genéricas que tiene la asignatura como objetivos propios, propiciando el interés de los alumnos y su permanencia en los cursos.

**PALABRAS CLAVE:** Algoritmia y programación, Pensamiento computacional, Actividades formativas, Evaluación continua.

## 1.INTRODUCCIÓN

El aprendizaje de los contenidos de la asignatura Computación como ciencia básica en la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Buenos Aires FIUBA se focaliza en contribuir a desarrollar en los estudiantes de las carreras de Ingeniería en general la capacidad de construir la solución de problemas con la computadora (mediante el ingenio de algoritmos y su codificación como programas). El mayor desafío cognitivo al que se enfrentan los alumnos es el descubrimiento de un algoritmo efectivo (eficaz y eficiente) que solucione el problema planteado. (Jiménez Rey, Aveleyra, Barranquero, 2019).

En términos generales, sus objetivos son:

- Que el alumno comprenda los fundamentos de la tecnología actual y la forma en que influye en el diseño de computadoras.
- Que el alumno comprenda cómo el software de sistema controla el funcionamiento de una computadora y establece las rutas de comunicación básica entre una máquina y las personas que la usan, y cómo pueden conectarse computadoras para compartir información y recursos.
- Capacitar al alumno en el descubrimiento y representación de algoritmos como programas aplicando el principio de dividir y conquistar y refinamientos sucesivos, e inculcarle la búsqueda de eficiencia y la comprobación de corrección y completitud.
- Capacitar al alumno en la comunicación de algoritmos a las computadoras mediante el proceso de programación en lenguaje Python, en el diseño de datos para representar información y manipularlos con la mayor eficiencia, y en la presentación efectiva de información al usuario.

### 1.1 Caracterización de la asignatura

En la FIUBA es obligatoria para los estudiantes de las ingenierías no informáticas: Electricista, Industrial, Química, Mecánica, Naval, de Alimentos, en Agrimensura, en Petróleo. Es cuatrimestral, es decir, se desarrolla en 16 clases, 1 por semana, de 4 horas de duración. Tiene como asignatura correlativa posterior Análisis Numérico I, y ninguna correlativa anterior. La cursan los estudiantes que recién ingresan a la FIUBA, en general, luego de haber aprobado todas las asignaturas del Ciclo Básico Común CBC, y en un contexto curricular de alta concentración de asignaturas de ciencias básicas.



## 1.2 Competencias que deben desarrollar los estudiantes

**Competencias generales de Ingeniería.** Conocimiento de tecnologías y métodos básicos que los capaciten para el aprendizaje de nuevos métodos y tecnologías, así como que los doten de versatilidad para adaptarse a nuevas situaciones. Capacidad de resolver problemas con iniciativa, toma de decisiones, creatividad, y de comunicar y transmitir conocimientos, habilidades y destrezas, comprendiendo la responsabilidad ética y profesional de la actividad del Ingeniero.

**Competencias generales de Informática.** Conocimiento de la estructura, organización, funcionamiento e interconexión de los sistemas informáticos, los fundamentos de su programación, y su aplicación para la resolución de problemas propios de la Ingeniería.

**Competencias específicas de la asignatura.** A continuación, se enuncian las competencias cognitivas (saber), procedimentales o instrumentales (saber hacer) y actitudinales (saber ser o saber actuar), que los autores se proponen que los alumnos desarrollen, y por sinergia también las generales destacadas antes, fundamentalmente mediante la resolución interactiva de problemas en el aula real y la consulta de material de estudio (clases invertidas) y desarrollo de actividades prácticas formativas en el aula virtual (cursos virtuales en plataforma Moodle). Las actividades de resolución de problemas en forma cooperativa o colaborativa también coadyuvan al desarrollo de las competencias genéricas que se detallan luego.

**Cognitivas.** Conocimiento de vocabulario técnico que facilite la comunicación con profesionales de la Informática para el trabajo interdisciplinar. Conocimiento general sobre algoritmia como paradigma de resolución de problemas. Conocimientos básicos de la sintaxis de un lenguaje de programación de alto nivel. Conocimiento de estructuras de datos fundamentales. Conocimientos básicos de complejidad computacional.

**Procedimentales/Instrumentales.** Capacidad para descomponer un problema real para su posterior codificación en un programa. Capacidad para documentar programas con claridad y sencillez. Capacidad para analizar la complejidad de algoritmos. Capacidad para interpretar y utilizar las diferentes estructuras de control y de datos para implementar soluciones a problemas específicos. Capacidad para comprender documentación técnica y reutilizar código desarrollado por terceras partes.

*Actitudinales.* Capacidad de resolución de problemas mediante algoritmos. Motivación por la claridad, sencillez y eficiencia en la resolución de problemas. Capacidad para debatir y concluir las distintas soluciones a un problema.

**Competencias transversales o genéricas.** Capacidad para la autoorganización y planificación del trabajo individual y del proceso de aprendizaje. Capacidad para el trabajo en grupo. Capacidad de análisis y síntesis. Motivación por la calidad del resultado.

### **1.3 Caracterización de los estudiantes**

“En general, los alumnos que cursan Computación son estudiantes ingresantes que evidencian serias dificultades para realizar abstracciones, así como hábitos de aprendizaje mecánico y memorístico, y dificultades para analizar problemas y articular estrategias para resolverlos” (Jiménez Rey, 2019).

Invariablemente se verifica una alta deserción en las primeras semanas de cursado, debido a la mencionada concentración de asignaturas de ciencias básicas que los alumnos cursan en simultáneo, que hace que, ante la demanda creciente de tiempo y esfuerzo, prioricen asignaturas que por sus correlatividades posteriores, de no aprobarlas, pueden frenar el avance en sus respectivas carreras.

Por otra parte, al comenzar los cursos se suele observar en los alumnos escasa motivación o interés por los contenidos de la asignatura, por implicar un nuevo paradigma de resolución de problemas que les representa un importante desafío, y por no visualizar o comprender la afinidad con sus campos profesionales.

## **2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA / DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN**

Se presenta los enfoques pedagógicos en los distintos cursos.

### **2.1 Enseñanza**

La estrategia pedagógica utilizada para el desarrollo de contenidos en dos cursos de la primera autora se sintetiza en la experiencia de pensar para crear juntos. La acción docente integra enseñar a pensar y enseñar contenidos en aula real (Laboratorio) y en aula virtual (Google Drive Institucional). En aula real, los estudiantes piensan con sus pares y el profesor (gran grupo) para construir el conocimiento nuevo (nueva herramienta de programación), y en aula virtual, los estudiantes piensan con sus compañeros de taller (pequeño grupo) para ingeniar los algoritmos que solucionan los problemas propuestos con las nuevas herramientas de programación acompañados por el profesor quien interviene para modelar el pensamiento.

Una forma específica de pensar, el pensamiento computacional (Zapata Ros, 2015), propicia el análisis y la relación de ideas para la organización y la representación lógica de procedimientos y favorece las competencias computacionales. En el proceso de enseñanza (Jiménez



Rey, 2019) se promueve el desarrollo de este pensamiento específico mediante el análisis del problema y el diseño de algoritmos (Fases Análisis y Diseño) durante el proceso evolutivo de construcción de programas como una competencia clave de aprendizaje en la formación de los estudiantes de ingeniería; no se reduce el aprendizaje al hallazgo de una secuencia de instrucciones de programa (Fases Codificación y Evaluación) para solucionar problemas de dificultad progresiva. La Algoritmia y la Programación no se aíslan, sino que se distinguen y se conjugan.

La práctica educativa es activa y reflexiva y está centrada en hacer visible el pensamiento de los alumnos de una manera sistematizada y formalizada mediante el uso de tablas (Jiménez Rey, 2019): Tabla 1 Definición de Recursos, Tabla 2 Análisis del Problema, Tabla 3 Diseño de la Solución, Tabla 4 Modelo de Programa Tipo. Se proporciona a los estudiantes un andamiaje para ingeniar algoritmos y hacer visible el pensamiento algorítmico de manera que el profesor pueda intervenir y guiar el proceso de diseño para el aseguramiento de la calidad de la solución en la construcción de un programa (Jiménez Rey, Aveleyra y Barranquero, 2019).

El pensamiento visible se focaliza en tres prácticas básicas (Proyecto Cero de la Escuela de Educación de Harvard, s. f.): las rutinas de pensamiento, la documentación del pensamiento del estudiante y la práctica profesional reflexiva. Una rutina de pensamiento promueve movimientos de pensamiento específicos e implica un proceso que al ponerse en práctica permite que el pensamiento de los estudiantes se haga visible a medida que expresan sus ideas, debaten y reflexionan en torno a ellas. Las rutinas de pensamiento se consideran desde tres perspectivas: como herramientas, como estructuras y como patrones de comportamiento (Ritchhart, Church, y Morrison, 2014). Tanto en aula real como en aula virtual se utilizan fundamentalmente, entre otras: la rutina Conectar-Ampliar-Desafiar para sintetizar y organizar ideas porque ofrece una estructura en la que el pensamiento de los estudiantes inspirado por una nueva situación problemática se puede hacer visible y porque permite crear oportunidades para que los estudiantes puedan escudriñar con una mirada pensante lo que necesitan comprender, y la rutina Afirmar-Apoyar-Cuestionar para explorar las ideas más profundamente porque ofrece una estructura abarcadora para examinar las ideas y generar nueva comprensión (Jiménez Rey, Aveleyra y Barranquero, 2019).

La herramienta tecnológica Google Drive Institucional soporta el pensamiento visible y el pensamiento computacional que se despliega en el descubrimiento de un algoritmo solución y provee una plataforma estable y flexible que potencia la actividad conjunta desplegada por el profesor responsable y los estudiantes en torno al contenido de aprendizaje en el aula virtual e impacta sobre el control de la calidad de diseño del algoritmo en el proceso de construcción de un programa (Jiménez Rey, 2019).

En los cursos de los otros autores se desarrollan actividades formativas tanto en el aula

real como en el aula virtual (esto último a través de la plataforma Moodle). El énfasis se pone en el desarrollo de la autonomía para la adquisición de conocimientos (por ejemplo, a través de la implementación de aula invertida), en el desarrollo de la proactividad, clave para el futuro desarrollo profesional, y en la autorregulación.

En cuanto a la utilización del aula virtual (a través de la plataforma Moodle), las actividades se plantean colaborativas, y están orientadas a fomentar la metacognición, el autoanálisis, la regulación, reflexión y la concientización para adquirir conocimientos significativos. En este ámbito la tarea docente se orienta a la tutorización, facilitación y provisión de oportunidades a los estudiantes, con un rol de mediador y una intervención pedagógica acotada en función de las necesidades de los estudiantes.

## 2.2 Aprendizaje

El aprendizaje en los cursos de los autores atiende no solamente el conocimiento de los alumnos de la programación de computadoras sino también el rol que cumple la enseñanza de la asignatura en la formación en ciencias básicas de los estudiantes y en el desarrollo de la capacidad de resolver problemas en Ingeniería mediante algoritmos y programas que permitan ejecutarlos en la computadora (Jiménez Rey, Calvo y Servetto, 2018). Es necesario enseñar a pensar de forma eficiente. El pensamiento eficiente (Swartz et al, 2008) “se refiere a la aplicación competente y estratégica de destrezas de pensamiento y hábitos de la mente productivos que nos permiten llevar a cabo actos meditados de pensamientos, como tomar decisiones, argumentar y otras acciones analíticas, creativas o críticas”.

El desarrollo de dos cursos de la primera autora se divide en 2 módulos (8 clases por módulo, el primero básico y el segundo integrador). En cada módulo, las 3 primeras clases están destinadas a introducir el conocimiento de una nueva herramienta de programación en aula real (Laboratorio). El profesor y todos los participantes de la clase despliegan juntos el pensamiento computacional utilizando tablas, ingenian un algoritmo que solucione el problema planteado y codifican el algoritmo en lenguaje Python usando otra tabla. Durante las 3 primeras semanas y en correspondencia con cada clase presencial, los alumnos en pequeños grupos de 3 integrantes (talleres propios) desarrollan Actividades Grupales Formativas AGF en el aula virtual (plataforma Google Drive Institucional). Los estudiantes ingenian algoritmos utilizando tablas para solucionar los problemas propuestos orientados por el profesor quien interviene para guiar el pensamiento, y codifican los algoritmos en lenguaje Python usando otra tabla. A partir de la clase 4, los estudiantes desarrollan el Trabajo Grupal Formativo TGF integrador en aula virtual, ingenian algoritmos que solucionan los problemas integradores asistidos por el profesor, los



codifican y entregan los programas a través del sitio del curso en el campus virtual FIUBA en clase 7. En el Análisis del Problema y el Diseño de la Solución (fases algorítmicas) los estudiantes utilizan las Tablas 1, 2 y 3 (Un Lugar para Algoritmiar) y, en la Codificación del Algoritmo y la Evaluación del Programa (fases de programación) utilizan la Tabla 4 (Un Lugar para Programar) en el entorno IDLE Python para desarrollar las AGF y los TGF.

En los cursos de los demás autores, durante las primeras diez clases en el aula real se presenta problemas (que se eligen considerando temas que despierten la motivación de los alumnos, asociados, en la medida de lo posible, al 'mundo real', a la resolución de desafíos o a situaciones lúdicas) para cuya resolución se requiere un algoritmo adecuado. El diseño algorítmico implica la modelización de la situación problemática utilizando diversas herramientas (gráficos y representaciones diversas) que pueden ser propuestas tanto por los estudiantes como por los docentes, en una primera etapa de comprensión de la situación.

Luego, generalmente de forma conjunta (alumnos orientados por el docente o trabajando en pequeños grupos), se llega a la invención de una secuencia resolutoria que se traducirá finalmente en un programa. Para el desarrollo del algoritmo hasta llegar a su versión final se aplica una estrategia de refinamientos sucesivos, de modo de reducir la cantidad de detalles a considerar en cada nivel. Así el estudiante enfoca su atención en los aspectos relevantes de cada uno de esos niveles, y adquiere paulatinamente la habilidad de establecer cuáles son esos aspectos. Una vez codificado el algoritmo, el proceso concluye con las pruebas de eficacia y por lo general con una reflexión conjunta sobre el saber incorporado.

Las etapas de motivación inicial, planificación, ejecución de las acciones resolutorias y la posterior autocorrección del proceso de aprendizaje (en cuanto estrategias, y acciones cognitivas), en los procesos grupales son especialmente significativas para lograr la autorregulación del aprendizaje, en conexión con el desarrollo de la autonomía intelectual.

Las siguientes seis clases en aula real se orientan a la resolución grupal de problemas con la asistencia de los docentes, pero con un mayor grado de libertad por parte de los alumnos para la exploración grupal autónoma de soluciones.

La utilización del aula virtual habilita el desarrollo de trabajos grupales en la modalidad de trabajo colaborativo, en los cuales el diseño de interacción para alcanzar los objetivos surge desde el interior del grupo, siendo fundamental la responsabilidad de cada integrante por sus acciones y su aprendizaje; de este modo el grupo autogestiona la coordinación de actividades (Cardozo Cardona, 2010).

### **2.3 Evaluación**

En los dos cursos de la primera autora la evaluación se desarrolla en un proceso continuo integrado a la enseñanza, a la que acompaña y apoya, y cumple una función formativa porque

regula la acción pedagógica con el fin de mejorar el desarrollo de las actividades de profesores y estudiantes durante el curso (Davini, 2009). Se evalúa el aprendizaje como búsqueda de evidencias de los conocimientos y las habilidades adquiridos y como juicio de valor por comparación con el referente construido en base a criterios, es decir, establecidos con relación a objetivos a ser logrados e indicadores de un determinado dominio a ser alcanzado (Mazza, 2019):

1 Funcionamiento del Programa FDP. El alumno debe lograr un programa eficaz, es decir, un programa que informe los resultados esperados, que cumpla con los requerimientos del enunciado y que establezca una comunicación clara y precisa con el usuario en la solicitud de datos y en la exhibición de resultados.

2 Metodología de Desarrollo MDD. El alumno debe lograr un programa inteligible, es decir, un programa que facilite a un lector-programador la comprensión de la manera en que se resolvió el problema (diseño algorítmico) con el programa mediante la apropiada descomposición del problema en subproblemas y la descripción sintética de los subproblemas que resuelven las instrucciones del programa.

3 Calidad de Diseño CDD. El alumno debe lograr un programa eficiente, es decir, un programa que permita resolver cada uno de los subproblemas mediante el descubrimiento de su naturaleza y la elección de la herramienta de programación apropiada para implementar la solución.

La evaluación permite al profesor medir la eficiencia de las acciones pedagógicas y regular la enseñanza, y a los estudiantes, poner a prueba sus conocimientos y habilidades disciplinares y regular su aprendizaje. El profesor utiliza los resultados de la evaluación para detectar las principales dificultades de aprendizaje, testear la calidad del aprendizaje en el momento de la evaluación en correspondencia con los objetivos de enseñanza y emprender acciones que posibiliten remediar y/o mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Los estudiantes utilizan los resultados de la evaluación para detectar sus fortalezas y debilidades en la aprehensión de los contenidos, visibilizar cómo proceder para satisfacer las demandas de aprendizaje y reflexionar sobre cómo están aprendiendo e intervenir en la regulación de su aprendizaje mediante acciones remediales.

En la evaluación de las AGF y de los TGF se valora la Responsabilidad Grupal en el desarrollo de los programas que solucionan los problemas propuestos y la Responsabilidad Individual implicada en las intervenciones y aportes de cada integrante del taller en el despliegue del pensamiento computacional en las tablas. Las AGF se evalúan en los aspectos FDP y MDD mediante una devolución detallada escrita y se considera la entrega en tiempo y forma de la actividad grupal y la calidad de la participación individual en el descubrimiento del algoritmo; el aspecto CDD se corrige en un foro de discusión en aula real en el cual los participantes despliegan el pensamiento crítico para valorar las soluciones propias y las de los otros grupos. Los TGF se evalúan en los aspectos FDP, MDD y

CDD en una entrevista grupal y devolución oral en aula real antes de la próxima instancia de evaluación individual. La calificación de las actividades y trabajos formativos grupales es conceptual y cualitativa.

Las evaluaciones parciales prácticas individuales escritas (clase 8, fin módulos 1 y 2) consisten en la solución de un problema original con la construcción en papel de un programa que implique un desafío cognitivo que interpele al estudiante con relación al logro de las competencias algorítmicas. La evaluación tiene una función formativa y sumativa, arroja un balance al final de cada módulo y determina el resultado total final del curso (Davini, 2009). La calificación de los parciales prácticos individuales es cuantitativa (requerimiento institucional).

El segundo y tercer autores establecen instancias evaluativas en hitos del desarrollo de sus cursos que consideran más oportunos en cuanto a temas y desarrollo de competencias a evaluar (evaluación continua). Así es que, para cada tema de relevancia en los contenidos se establecen evaluaciones individuales escritas o en máquina (en estas últimas se considera tanto el diseño algorítmico como la codificación y documentación). Se busca situar estas instancias - como ha señalado Litwin (Litwin, 1998)-, en las oportunidades más convenientes, haciendo foco en los problemas, las dificultades o los hallazgos para habilitar la extracción de inferencias sobre el proceso de aprendizaje.

La evaluación formativa es un proceso que acompaña todo el trayecto de aprendizaje. Se propende, a través de diversos recursos (entre los cuales está el diálogo didáctico), a determinar si se ha internalizado un concepto adecuadamente más que a realizar mediciones cuantitativas.

Los trabajos grupales colaborativos elaborados a través del aula virtual (plataforma Moodle) se evalúan considerando la cantidad y calidad de las participaciones de los miembros de los respectivos grupos, y la evolución de la producción (dado que la utilización de herramientas tales como foros grupales habilitan el mantenimiento de sucesivas versiones del producto desarrollado). Asimismo, se propone a los grupos que lleven a cabo una instancia de reflexión acerca de la experiencia grupal.

Las últimas clases en aula real están dedicadas a la realización de un trabajo grupal, cuya temática elige cada grupo y que debe tener objetivos previamente aceptados por los docentes. En este trabajo final se integran los saberes adquiridos durante el curso; los integrantes de cada grupo hacen una defensa de este en una instancia final de evaluación.

### **3.CONCLUSIONES**

Para evidenciar el rendimiento de los estudiantes participantes con relación a las estrategias de enseñanza implementadas, en la Tabla 1 se presenta los resultados obtenidos en los cursos de los autores en las principales instancias de evaluación propuestas.

Tabla 1 (Evaluaciones)

Aspecto	Cursos Primera Autora		Curso Segundo Autor	Curso Tercera Autora
	Curso 1	Curso 2		
Cupos	32	32	40	40
Inscriptos	33	32	43	49
Evaluados (parcial y actividades formativas)	28	25	28	47
Aprobados	18 (64,3%)	17 (68%)	25 (89,3%)	31 (66%)
Evaluados (clase 16)	20	21	22	47
Aprobados	20	20	22	46

El enfoque por competencias en el nivel universitario implica ensayar estrategias de enseñanza y de evaluación que permitan dar cuenta de las competencias adquiridas por los estudiantes en toda su complejidad. Para esto, el estudiante debe ser copartícipe en todo el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación, teniendo no sólo responsabilidad por sí mismo sino también por sus pares.

La enseñanza centrada en el alumno exige la adopción de estrategias de enseñanza que rompen con el esquema tradicional de disociación de teoría y práctica, así como de sistemas de evaluación formativa y continua. Los autores aprovechan el aula real para el desarrollo de actividades formativas que permitan verificar el desarrollo de competencias, e instrumentan sistemas de evaluación que fragmentan las instancias acotándolas a temas puntuales; esto permite una evaluación más profunda de cada tema, y la distribución en el tiempo reduce la concentración de evaluaciones en marcos temporales reducidos, y favorece la motivación y el compromiso constante por parte de los alumnos alentando la permanencia.

## BIBLIOGRAFÍA

Arancibia, M., Oliva, I., Paiva, F. (2014). *Meaning Processes mediated through a Protagonists Collaborative Learning Platform*. Recuperado de <http://eprints.rclis.org/21080/7/c4207>

Cardozo Cardona, J. (2010). TIC y educación. Los aprendizajes colaborativos como estrategia para los procesos de construcción de conocimiento. *Revista Educación y Desarrollo Social*. ISSN: 2011-5318 | e-ISSN: 2462-865. Recuperado de <http://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/reds/article/view/911/665>

Davini, M. C. (2009). *Métodos de enseñanza*. Buenos Aires: Santillana. ISBN 978-950-46-1910-9

Jiménez Rey, E. (2019). Computación en Ingeniería: La experiencia de pensar para solucionar problemas con algoritmos y programas en aula real y aula virtual. *48° JAIIO Jornadas Argentinas de Informática*. Anales de SAEI 2019 (pp. 1-16). Simposio Argentino de Educación en Informática. Universidad Nacional de Salta. Salta, Argentina. Recuperado de <http://48jaiio.sadio.org.ar/Anales/Saei/Contribuciones>

Jiménez Rey, E., Aveleyra, E., Barranquero, F. (2019). Competencias en Algoritmia y Programación como Formación Básica en Ingenierías: el Rol del Pensamiento Visible y la Mediación Tecnológica. *IV CIECIBA Congreso Internacional de Enseñanza de las Ciencias Básicas*. Actas de Resúmenes (pp. 14-15). Paysandú, Uruguay. Recuperado de: <http://cieciba.multisitio.interior.edu.uy/presentacion-de-trabajos/>

Jiménez Rey, E., Calvo, P., Servetto, A. (2018). Sistematización del análisis como estrategia didáctica para el diseño de algoritmos en la formación básica de los ingenieros. *III CIECIBA Congreso Internacional de Enseñanza de las Ciencias Básicas*. Universidad Tecnológica Nacional. Concordia, Entre Ríos, Argentina.

Litwin, E. (1998). La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. En A.de Camilloni, S. Celman, E. Litwin, M. Palou de Maté (Eds.). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 11-33). Buenos Aires: Paidós.

Mazza, D. (2019). Taller sobre prácticas de evaluación en FIUBA. Subsecretaría de Planificación de Grado, Innovación Educativa y Formación Docente. Facultad de Ingeniería. Universidad de Buenos Aires.

Panadero, E., Alonso Tapia, J. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Anales de Psicología*, vol. 30, num. 2, (pp. 450-462). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16731188008>

Proyecto Cero de la Escuela de Educación de Harvard (s. f.): Recuperado de <http://www.pz.harvard.edu/>

Ritchhart, R., Church, M., Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento*. Buenos Aires: Paidós.

Swartz, R., Costa, A., Beyer, B., Reagan, R., Kallick, B. (2008). La importancia del pensamiento eficaz. En *El aprendizaje basado en el pensamiento. Cómo desarrollar en los alumnos las competencias del siglo XXI* (pp. 15-47). Nueva York: Ediciones SM.

Zapata Ros, M. (2015). Pensamiento Computacional: Una nueva alfabetización digital. *Revista de Educación a Distancia*, 46(4). DOI: 10.6018/red/46/4. Recuperado de <https://www.um.es/ead/red/46/zapata.pdf>

# Elaboración e implementación de un instrumento semiótico como “memoria externa” para el desarrollo de competencias en Álgebra y Geometría Analítica

D’Andrea, Leonardo Javier<sup>1</sup>

Kozak, Ana María<sup>2</sup>

Mollo, Marcela Alejandra<sup>3</sup>

1 Facultad Regional Avellaneda - Universidad Tecnológica Nacional, Argentina, [dandrealj@yahoo.com](mailto:dandrealj@yahoo.com)

2 Facultad Regional Avellaneda - Universidad Tecnológica Nacional, Argentina, [anamakozak@gmail.com](mailto:anamakozak@gmail.com)

3 Facultad Regional Avellaneda - Universidad Tecnológica Nacional, Argentina, [mmollo@hotmail.com.ar](mailto:mmollo@hotmail.com.ar)

## RESUMEN

En línea con lo que plantea el Consejo Federal de Decanos de Ingeniería (CONFEDI) acerca de la enseñanza centrada en el desarrollo de competencias, se propone reflexionar acerca de los alcances y limitaciones de una experiencia compartida entre docentes y estudiantes en la elaboración y la implementación de una hoja de fórmulas como “memoria externa” en las clases de Álgebra y Geometría Analítica de la Facultad Regional Avellaneda, Universidad Tecnológica Nacional, Argentina.

Posteriormente, posicionados en una concepción dialéctica entre enseñanza y aprendizaje como labor conjunta, inmersos en una práctica reflexiva y centrados en las competencias de egreso definidas por el CONFEDI para las diferentes Ingenierías; se describen los resultados obtenidos a partir de un análisis objetivo y subjetivo del diseño y uso del artefacto semiótico, y se mencionan acciones para mejorar la propuesta.

**PALABRAS CLAVE:** Competencias, Semiótica Matemática, Ingeniería, Geometría Analítica.



## 1.INTRODUCCIÓN

*“La evolución del saber debe concebirse no  
como un fenómeno natural sino como un  
fenómeno cultural”  
Radford, 2017, p. 107*

Desde una perspectiva histórico cultural en la Educación (Vygotsky, 1934; Hernández Rojas, 1988; Wertsh, 1988; Moll, 1993; Baquero, 1997; Daniels, 2003; Vygotsky, 2012a-2012b-2012c-2012d; Baquero y Limón Luque, 2012) y ubicados en los principios de la Teoría de la Objetivación –TO – (Radford, 2000-2006-2014-2017) sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Matemática, se considera fundamental comenzar explicitando qué se entiende por saber y por conocimiento: “no podemos entender el aprendizaje si no logramos dar una explicación satisfactoria del objeto de aprendizaje y de la naturaleza de ese objeto” (Radford, 2017, p. 97).

Siguiendo a Radford (2017), el saber es considerado una *potencialidad* en el sentido aristotélico, por ejemplo el saber algebraico es una potencialidad incrustada en la cultura, brinda “posibilidades a los individuos para pensar, reflexionar, plantear y resolver problemas de cierta manera” (p. 101). Es importante aclarar que no se coloca al saber en una línea platonista, formas universales y atemporales independientes del trabajo humano; sino que “son los propios individuos los que constituyen el saber en potencialidad a través de su propia labor – a través de sus acciones, de sus reflexiones, sus sufrimientos y sus esperanzas” (Radford, 2017, p. 101), tal como se expresa en el epígrafe de este apartado.

De esta manera, se entenderá al saber matemático como “concreción de formas abstractas previas de pensamiento y acción matemáticas, que son lingüísticas, perceptivas, artefactuales y corporales” (Radford, 2017, p. 107). Posteriormente, se define al conocimiento como la *actualización o materialización* del saber.

El saber es algo *general* que para existir, debe materializarse a través de un proceso de actualización, el cual denominamos conocimiento, y este último como contenido conceptual concreto aparece o puede aparecer únicamente en una *actividad*: “la actividad demarca la manera en que el saber se manifiesta en el conocimiento” (Radford, 2017, p. 109).

Desde la TO el conocimiento no es un proceso directo, sino que requiere del aprendizaje, concebido como “el encuentro consciente y deliberado con formas histórica y culturalmente codificadas de pensamiento y acción” (Radford, 2017, p. 133). A diferencia de la noción constructivista, que se centra en el estudiante y el aprendizaje debe emanar de este último, la TO propone una relación docente-estudiante enmarcada por la idea de *labor conjunta* (véase Figura 1) de *naturaleza ética* (una orientación genuina no egoísta hacia los otros).



Ilustración 1 (Labor conjunta que ocurre en un espacio socio-político al interior del cual tiene lugar un conociendo –knowing– y el volviéndose –becoming–, esto es volviéndose sujeto en tanto que proyecto histórico-social siempre inconcluso). Fuente: Radford, 2014, p. 135.

## 2.COMPETENCIAS COMO ORIGEN Y DIRECCIÓN DEL DISEÑO Y USO DE LA HOJA DE FÓRMULAS

*“El hombre crea estímulos artificiales y domina así los propios procesos de su memorización”*  
Vygotsky, 2012c, p. 79

En línea con lo que plantea el CONFEDI (2014, 2016, 2018) acerca de la enseñanza centrada en el desarrollo de competencias, y en la puesta en práctica de lo mencionado en un trabajo anterior (D’Andrea, 2019a) sobre diseñar de actividades matemáticas en las carreras de Ingeniería desde el Enfoque por Competencias, se propone analizar los alcances y limitaciones de la elaboración y la implementación de una hoja de fórmulas en las clases de Álgebra y Geometría Analítica (AyGA) de la Facultad Regional Avellaneda, Universidad Tecnológica Nacional (FRA-UTN), Argentina.

Basados en la noción vygotskyana de *signo*, los principios que guían el presente trabajo son que el empleo de signos auxiliares interviene entre el campo sensorial y el sistema motor, posibilitando nuevas formas de conducta; las operaciones con signos requieren un vínculo intermedio entre el estímulo y la respuesta, y dicho estímulo (signo) de segundo orden<sup>73</sup> introducido en la operación cumple la función especial de crear una nueva relación: invierte la acción, ya que opera en el individuo y no en el entorno (Vygotsky, 2012a).

El término “introducido” refiere a que el individuo debe estar activamente comprometido a establecer dicho vínculo. De esta manera surge un *acto complejo y mediato*.

Gentiletti (2012), basándose en la psicología cultural, afirma que la toma de apuntes por

73.– Para Vygotsky (2012a) la característica central de las funciones elementales es que se encuentran directamente y totalmente determinadas por los estímulos provenientes del entorno, mientras que en las funciones superiores, el rasgo principal es la estimulación autogenerada, la creación y uso de estímulos artificiales que se convierten en las causas inmediatas de la conducta.

parte de los estudiantes “colabora en muchos sentidos a la concentración y la percepción discriminada de los elementos centrales del discurso, constituyéndose en la ‘memoria externa’ del desarrollo de una clase” (p. 51).

Durante el año 2019, los docentes de la cátedra AyGA de la FRA-UTN consensuaron proponer a los estudiantes la realización e implementación de una hoja de fórmulas para la instancia evaluativa de las unidades de la materia donde se abordan las nociones de Geometría Analítica: Rectas en el plano, Rectas y Planos en el espacio tridimensional, Cónicas, Superficies (Cuádricas).

Se acordó que el diseño de la hoja tiene la finalidad de incluir todas las fórmulas que se consideren necesarias para la resolución de las actividades que se trabajan en las clases y que puedan colaborar durante la resolución del parcial, a modo de “liberarse” de su memorización (véase el epígrafe de la presente sección).

Desde este acuerdo, un grupo de docentes de la cátedra posicionados en una concepción dialéctica entre enseñanza y aprendizaje como labor conjunta, inmersos en una práctica reflexiva (Perrenoud, 2009; Tobón, 2013) y centrados las competencias de egreso definidas por el CONFEDI (2014, 2016) para las diferentes ingenierías, llevaron a cabo la experiencia de elaborar -en cada curso- el artefacto semiótico en forma colaborativa con el propósito de promover grupalmente el intercambio de visiones personales, poniendo en debate cuáles deben ser los objetos matemáticos por incluir y el modo de formularlos en la hoja.

Entre las competencias genéricas que son la “fuente” desde donde se originan estas actividades, se comprende que las acciones que se desprenderán de estas últimas permiten en forma directa o indirectamente el desarrollo de las primeras. Por ello, se han considerado las competencias sociales, políticas y actitudinales que se exponen en la Tabla 1 (CONFEDI, 2014)

Tabla 1 (Competencias genéricas que originan y dirigen la actividad). Fuente: creación propia.

Competencias genéricas	¿Cómo se evidencian en la actividad?		
	Saber	Saber hacer	Saber Ser
<i>Desempeñarse de manera efectiva en equipos de trabajo:</i> * Identificar las metas y responsabilidades individuales y colectivas y actuar de acuerdo a ellas. * Reconocer y respetar los puntos de vista y opiniones de otros miembros del equipo y llegar a acuerdos. * Asumir responsabilidades y roles dentro del equipo de trabajo.	Discutir e intercambiar con las/os cursantes y el docente qué fórmulas deben o no incluirse, fundamentar desde los conocimientos las creencias y percepciones propias ante los demás.	Compartir y reflexionar en grupo cuáles son los alcances o las limitaciones de contar con ellas durante la resolución de problemas.	Participar activamente en el diseño de la hoja de fórmulas, posicionarse en una actitud participativa y colaborativa según lo requiera la propuesta. Socializar las ideas con el equipo, comprender la dinámica del debate, tomar decisiones que integren distintas opiniones y puntos de vista.

<p><u>Comunicarse con efectividad:</u></p> <p>* Seleccionar estrategias de comunicación.</p> <p>* Producir e interpretar textos técnicos (...)</p>	<p>Relacionar los objetos matemáticos asociados a las fórmulas, utilizar o no subtítulos, conectar los conocimientos asociados a esas fórmulas.</p>	<p>Expresarse con claridad, de manera concisa y precisa.</p> <p>Utilizar y articular de manera eficaz el lenguaje formal de las fórmulas matemáticas.</p> <p>Identificar las ideas centrales de lo trabajado durante las clases.</p> <p>Contemplar la validez y coherencia de la información seleccionada en la hoja.</p>	<p>Adaptar las estrategias de comunicación a los objetivos pretendidos.</p> <p>Considerar producciones y sugerencias de otros/ os compañeros/as y el/ la docente.</p>
<p>Actuar con ética, responsabilidad profesional y compromiso social (...):</p> <p>* Actuar éticamente.</p> <p>* Actuar con responsabilidad profesional y compromiso social.</p>	<p>Participar activamente en la actualización del saber, comprender la responsabilidad ética en la labor conjunta durante las clases.</p> <p>Comprometerse en las actividades individuales y grupales llevadas a cabo que requiere el acercamiento a los saberes.</p>	<p>Desempeñarse con honestidad e integridad personal ante el diseño y el uso de la hoja de fórmulas.</p> <p>Reconocer los aportes y sugerencias de otros/os compañeros/as y docente.</p>	<p>Respetar los compromisos asumidos, respecto a las pautas acordadas y plazos establecidos en las tareas.</p>
<p>Aprender en forma continua y autónoma:</p> <p>* Reconocer la necesidad de un aprendizaje continuo (...)</p> <p>* Lograr autonomía en el aprendizaje.</p>	<p>Reconocer que a pesar de contar con las fórmulas, es necesario comprender los saberes.</p>	<p>Detectar durante el diseño las debilidades en el propio aprendizaje y encontrar los mecanismos o recursos para actualizar o profundizar los conocimientos.</p> <p>Recurrir a estrategias personales de formación, evaluar el propio desempeño y explorar más allá de las áreas del conocimiento trabajadas en el aula.</p>	<p>Lograr autonomía en el aprendizaje, poder autoevaluarse y buscar ayuda en otras personas o mediante medios diversos (libros, Internet u otros).</p>
<p>Actuar con espíritu emprendedor:</p> <p>* Crear y desarrollar una visión.</p> <p>* Crear y mantener una red de contactos.</p>	<p>Reconocer en la hoja de fórmulas una posibilidad de crear un instrumento semiótico propio como consecuencia de una labor conjunta en el aula.</p>	<p>Autoevaluarse en el diseño y el uso de la hoja identificando fortalezas, debilidades y potencialidades.</p> <p>Tomar decisiones en contextos de incertidumbre y ambigüedad (porque no se sabrá qué ayuda brindará el artefacto durante el examen).</p>	<p>Actuar proactivamente, autoevaluarse y asumir riesgos.</p> <p>Crear y fortalecer relaciones de confianza y cooperación en el grupo.</p>

Para tales fines, se comparte en el aula virtual del curso un documento con algunas de las fórmulas a incluir, se vuelve sobre ella en las clases para discutir sobre la comprensión y el posible uso de las anotaciones. Es imprescindible, como afirma Gentiletti (2012), que el diseño se realice en forma paulatina, guiada y grupal, no refleje sólo la voz del docente sino la construcción compartida del conocimiento, porque de esta manera se “favorece la concientización de las producciones discursivas de todos y (...) mejora la capacidad de atención y escucha entre compañeros” (p. 51).

Una de las cuestiones que reguló el trabajo fueron las restricciones que se plantearon desde la cátedra frente a la propuesta, y se explicitaron en las aulas en forma de interrogantes para



la discusión entre docentes y estudiantes: ¿Cuál es toda la información que podemos incluir en la hoja? ¿Se pueden agregar ejemplos? ¿Pueden o deben escribirse todas y cada una de las fórmulas que se trabajan? ¿Es posible ampliar las fórmulas con definiciones y/o propiedades?

Mercer (1997) afirma que “la información se puede acumular, pero el conocimiento y la comprensión sólo se generan trabajando con la información, seleccionándola, organizándola y discutiendo su importancia” (citado en Gentiletti, 2012, p. 53), y propone estimular en la clase distintos tipos de conversación, como por ejemplo la *conversación exploratoria* que permite generar interacciones discursivas en las prácticas educativas fomentando la construcción compartida y crítica del conocimiento.

La información que se pone a disposición del grupo no es para hacer ostentación del saber, sino justamente para la evaluación conjunta de su pertinencia y fiabilidad. Las propuestas de los compañeros pueden ser tanto confirmadas como refutadas por el resto, pero el aspecto diferencial es que se deben explicitar las razones de una u otra opción, a la vez que ofrecer alternativas. El propósito deja de centrarse en cada uno, o en lo personal, para lograr el acuerdo conjunto en relación con las ideas que se van construyendo. (Gentiletti, 2012, p. 54)

Entre los acuerdos logrados, se mencionan:

- Deberían escribirse aquellas fórmulas que fueron novedosas en el aprendizaje de los contenidos de la materia, omitiendo aquellas que eran “conocidas” (tales como el Teorema de Pitágoras, las razones trigonométricas, propiedades de potenciación y radicación, definición y propiedades del valor absoluto de un número real, definición, propiedades y operaciones entre vectores, métodos de resolución de Sistemas de Ecuaciones Lineales y Mixtos).
- Elegir un orden de las fórmulas que orienten mejor su búsqueda (por ejemplo, inicialmente las referidas a Rectas, luego a Planos, luego a Cónicas, y finalmente a Superficies).
- Generalizar algunas fórmulas a modo de contemplar todos los casos posibles de signos o valores de las variables.

### 3. ANÁLISIS DEL INSTRUMENTO SEMIÓTICO COMO “MEMORIA EXTERNA”

*“Esto es un hecho, y, como sabemos, los hechos son difíciles de refutar”  
Vygotsky, 1934/1995, p. 210*

La implementación de la hoja de fórmulas, como recurso didáctico construido en forma colaborativa en clase, es posible analizarlo desde dos niveles como artefacto semiótico (Radford, 2018 citado en D'Andrea, 2019b): un *nivel objetivo* o *conceptual*, referido a las relaciones entre signos que provienen de la manera en que los conceptos matemáticos están relaciones entre sí; y un *nivel vivencial* o *subjetivo*, que tiene que ver con la relación subjetiva con la Matemática y a los signos que van dejando traza de ella.

En el apartado anterior, se ha iniciado con la descripción objetiva de la hoja de fórmulas, a la cual se debe completar mencionando que en general las hojas diseñadas daban cuenta de una desconexión entre los bloques temáticos (véase ANEXO donde se comparte una extracto de la hoja de fórmulas diseñada conjuntamente). Se pudo observar cómo se diferenciaron las fórmulas encuadrándolas en sectores, generando la poca funcionalidad que podría brindar escribir un esquema (por ejemplo: una red conceptual, diagrama de Venn, cuadro sinóptico) para repensar qué fórmulas de cónicas reaparecen en superficies, cómo algunas fórmulas de rectas en el plano se extienden a rectas en el espacio tridimensional, porqué diferenciar y remarcar las diferencias en fórmulas en los distintos espacios, entre otras relaciones que propician mayor comprensión y conocimiento de los saberes.

Para describir un análisis vivencial del artefacto, se llevó adelante una encuesta a 101 estudiantes de cuatro cursos distintos en los que se implementó la propuesta.

Considerando que si bien la hoja de fórmulas se armó inicialmente en grupo, para la instancia de parcial se acordó que podría cada estudiante realizar algún agregado y/o modificación – que sin salirse de lo acordado – pueda *personalizar* el instrumento. De esta manera, una de las preguntas de la encuesta fue si se realizaron modificaciones a la hoja grupal, obteniéndose 63% con respuesta afirmativa. Entre las razones de esta elección, se comparten: “considero que faltaban algunas fórmulas”, “rescribir alguna de ellas cambiando el nombre de parámetros o variables”, “expresar otros despejes de las fórmulas dadas”.

Frente al interrogante sobre la utilidad del material en el parcial, un 85% responde afirmativamente y, dentro del 15% de la respuesta negativa, algunos comentarios realizados fueron: “con lo practicado ya recordaba las fórmulas”, “no la necesité porque me había preparado bien para el examen”, “fue útil para superficies, el resto no lo pude utilizar porque no logré comenzar a desarrollar los ejercicios por su dificultad”, “no pude resolver el parcial”.

Tratando de enumerar motivos similares ante la respuesta afirmativa a la utilidad del artefacto y en función al epígrafe del presente apartado, se han reconocido al menos siete razones significativas que se comparten en la Figura 2.

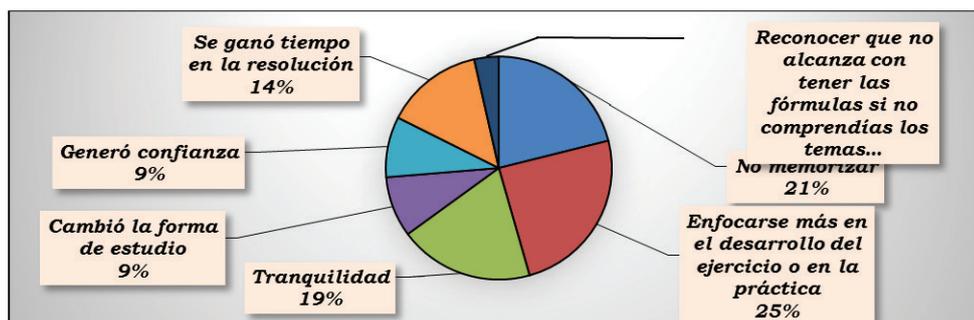


Ilustración 2 (Comparación entre los motivos de la respuesta afirmativa por la utilidad de la hoja de fórmulas sobre 57 (cincuenta y siete) respuestas). Fuente: creación propia.

## 4.CONCLUSIONES

*“Es el propio hombre el que determina su comportamiento con ayuda de estímulos-medios artificialmente creados”*

*Vygotsky, 2012c, p. 77*

### 4.1 Acerca del desarrollo de competencias y los constructos vygotskianos

Haber elegido una perspectiva sociocultural como marco teórico, que acompaña el desarrollo de competencias, se sustenta en uno de los orígenes del concepto de competencia que Tobón (2006) recupera de la psicología cultural cuyo principal representante es Vygotsky: “acciones situadas que se definen en relación con determinados instrumentos mediadores” (p. 3).

La implementación de una hoja de fórmulas como artefacto semiótico de “memoria externa” responde al *principio de la significación* que describe Vygotsky (2012c) al considerar que cuando “el hombre introduce estímulos artificiales, confiere significado a su conducta y crea con la ayuda de los signos, actuando desde fuera, nuevas conexiones en el cerebro” (p. 85) influyendo en el comportamiento.

Se puede observar que el uso del instrumento orientador, cuando es introducido (en el sentido vygotskyano y según el epígrafe de esta sección) en la actividad por parte del estudiante, reestructura los procesos psicológicos superiores de los sujetos tales como la memoria, la atención voluntaria, la apercepción (Vygotsky, 2012a-2012c).

La actualización de los saberes matemáticos asociados al Álgebra y Geometría Analítica, en particular el conocimiento de las nociones geométricas que se trabajan, que Vygotsky (2012d) denomina

proceso de enraizamiento (“interiorización” de las operaciones con signos) no es puramente mecánico, no se efectúa automáticamente. Se trata de un proceso complejo y mediato que inicialmente surge en el proceso de cooperación e interacción social, debido a que las funciones psicológicas superiores tienen al principio un carácter de actividad exterior (proceso interpsicológico), “el signo es, por regla general, un estímulo auxiliar externo, un medio externo de autoestímulo” (Vygotsky, 2012d, p. 79).

#### 4.2 Respecto al diseño y uso de la hoja de fórmulas

Se concluye que es imprescindible diseñar la hoja de fórmulas en una labor conjunta que responda a esa primera noción de objetivación: la *objetivación del saber* consiste en reconocer que un objeto (no sólo objetos materiales sino también el sistema de ideas científicas, artísticas, médicas, u otras) nos ob-jeta, porque no es el resultado de nuestras acciones, responde a la labor de las generaciones que nos preceden, y está impregnado de significados, y para reconocer esa “inteligencia” depositada en el objeto, Radford (2014) afirma que es necesario pasar por la objetivación definida como “el proceso social, corpóreo y simbólicamente mediado de toma de conciencia y discernimiento crítico de formas de expresión, acción y reflexión constituidas históricamente y culturalmente” (p. 141).

Para lograr la interiorización, la propia operación con signos varía, dejando de ser externa para transformarse en una capa intrapsicológica nueva, una complicada reorganización de toda la estructura de las funciones psicológicas. Vygotsky (2012c) describe tres tipos de arraigo, que podemos ejemplificarlos con el análisis objetivo y subjetivo de la implementación de la hoja de fórmulas mencionado anteriormente.

Un primer tipo de interiorización se denomina “arraigo tipo sutura”, pensando en la sutura del tejido vivo mediante un hilo que luego cicatrizará, y el hilo provisorio se extrae. Se entiende que diseñar una hoja con las fórmulas bajo un título o subtítulo, ordenadas, diferenciadas y sin conexión separadas por cuadros son ejemplos de esa “sutura” conceptual de los saberes. La pregunta que surge entonces e invita a reflexionar es: ¿Durante la resolución de ejercicios, se ha podido “quitar” ese hilo provisorio?

El segundo tipo de arraigo se lo llama “arraigo completo” y refiere al paso de la operación donde se borra la diferencia entre los estímulos externos y los internos. En la presente experiencia puede reconocerse esta interiorización, cuando las/os estudiantes expresan que no recurrieron a la hoja de fórmulas, porque las recordaban y podían aplicarlas sin temor a cometer errores. El interrogante que se desprende, para profundizar en la propuesta, es: ¿Se trata de una “simple memorización” de la fórmula o se ha alcanzado la comprensión y conocimiento de la misma?

Y el tercer tipo de arraigo se describe como “asimilación de la propia estructura del pro-



ceso”, donde se reconocen las reglas de utilización de los signos externos, se materializa el conocimiento de la propia estructura de estos últimos. En el presente caso, puede percibirse esta interiorización en respuestas tales como no alcanza con tener las fórmulas, es necesario haber logrado el conocimiento de los saberes, era necesario establecer mayor conexión entre las distintas fórmulas porque los temas están íntimamente relacionados, puedo no recurrir a la hoja porque no sólo recuerdo algunas de ellas sino que podría deducir las que no recuerde.

### **4.3 Sobre fortalecer la experiencia**

Finalmente, a través del presente trabajo se ha podido “mover” de la comunicación a la metacomunicación: “del ‘aprender sobre las cosas’ al ‘aprender sobre el aprender’” (Gvirtz y Palamidessi, 2014, p. 128). En efecto, debido a ello, para mejorar futuras implementaciones de hojas de fórmulas que pueda abarcar mayor número de competencias genéricas: “competencias tecnológicas” (CONFEDI, 2014-2016), se propone:

- Trabajar el diseño de la hoja colaborativamente desde el inicio de clases, implementando mejores herramientas tecnológicas a través del aula del Campus Virtual de FRA-UTN: Google Drive, Padlet, Cmap Tools, Google Drawings, Wikis, VoiceThread, entre otros escenarios colaborativos posibles; con el fin de organizar una sesión en la que cada integrante pueda, de manera libre, compartir ideas y visualizar relaciones entre ellas. Asimismo, trabajar en un documento donde se posibilita editar, comentar, consultar, negociar conceptos y poder reconocer cambios a medida que transcurre el tiempo.
- Proponer e incentivar a realizar diferentes modelos de hojas de fórmulas: mapas conceptuales, red conceptual, cuadro sinóptico, cuadros de doble entrada; que permitan y fortalezcan las conexiones (o no) entre los saberes.
- Revisar y reformular (en caso de requerirse) las estrategias didácticas y los materiales didácticos como las guías teórico-prácticas de la cátedra, de manera tal que se orienten en la misma dirección sobre la integración genuina de los saberes, superen las desconexiones con que suelen trabajarse las unidades temáticas de la materia, en particular el bloque referido a la Geometría Analítica.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Baquero, R. (1997). *Vygotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Baquero, R. y Limón Luque, M. (2014). *Introducción a la psicología del aprendizaje escolar*. Bernal: UNQ Editorial.

CONFEDI (2014). *Competencias en ingeniería*. Argentina: Universidad FASTA.

CONFEDI (2016). *Competencias y perfil del Ingeniero Iberoamericano, formación de profesores y desarrollo tecnológico e innovación*. Bogotá, Colombia: ASIBEI.

CONFEDI (2018). *Propuesta de estándares de segunda generación para la acreditación de carreras de ingeniería en la república argentina - Libro rojo*. Argentina: CONFEDI.

D'Andrea, L. J. (2019a). Un diseño de actividades matemáticas para el desarrollo de competencias en las carreras de Ingeniería. *Revista digital El enfoque por competencia en las Ciencias Básicas (CIIE – CONFEDI)*, 1: 125-136.

D'Andrea, L. J. (2019b). El rol dinámico de una hoja de signos en la actividad matemática. *Novedades Educativas*, 344: 62-68.

Daniels, H. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Hernández Rojas, G. (1988). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós.

Moll, L. (1993). *Vygotsky y la educación*. España: Aique Grupo Editor.

Perrenoud, P. (2009). Enfoque por competencias ¿una respuesta al fracaso escolar? *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 16: 45-64.

Radford, L. (2000). Sujeto, objeto, cultura y la formación del conocimiento. *Educación Matemática*, 12(1): 51-69.

Radford, L. (2006). Semiótica cultural y cognición. En R. Cantoral y O. Covián (eds.), *Investigación en Matemática Educativa en Latinoamérica*. México.

Radford, L. (2014). De la teoría de la objetivación. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 7(2): 132-150.

Radford, L. y D'Amore, B. (2017). *Enseñanza y aprendizaje de las Matemáticas: problemas semióticos, epistemológicos y prácticos*. Bogotá: UFD Editorial.

Tobón, S. (2006). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Talca: Proyecto Mesesup.

Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias*. (4ta. Ed.). Bogotá: ECOE.

Vygotsky, L. S. (1934/1995). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Vygotsky, L. S. (2012a). *El desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Barcelona (España): Austral.

Vygotsky, L. S. (2012b). *Obras escogidas – III*. Madrid (España): Machado Libros.

Vygotsky, L. S. (2012c). *Obras escogidas – IV*. Madrid (España): Machado Libros.

Vygotsky, L. S. (2012d). *Obras escogidas – VI*. Madrid (España): Machado Libros.

Wertsh, J. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Buenos Aires: Paidós.

## ANEXO

### RECTAS EN EL PLANO :

Implícita:	Explícita:	Segmentaria:
Paramétrica vectorial	Paramétrica cartesiana	Simétrica:
Distancia de punto a recta	Ángulo entre dos rectas o	Haz de rectas (

### PLANO :

Implícita:	Segmentaria:
Paramétrica vectorial	Paramétrica cartesiana:
Haz de Planos: (	
Distancia de punto a plano:	Ángulo entre dos planos:

### RECTAS EN EL ESPACIO :

Paramétrica vectorial:	Paramétrica Cartesiana:	Simétricas:
Intersección de dos planos:		
(distancia de punto a recta)		
(distancia entre rectas alabeadas) / Coplanares o alabeadas: Rango (,,		
(ángulo entre rectas)		
(ángulo entre recta y plano)		

### CÓNICAS : Ecuación General:

Circunferencia:	Parábola: Lado recto:
Elipse: o	Hipérbola: o
Excentricidad: Lado recto: Dist. entre directrices:	Excentricidad: Lado recto: Dist. entre directrices:

### SUPERFICIES : (...)

# La evaluación en la universidad: análisis de una actividad de integración que facilita el cierre de la materia Fundamentos Biológicos de la Educación por promoción, en la carrera de Ciencias de la Educación.

**Mancini, Verónica Andrea<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina, [v.mancini@fahce.unlp.edu.ar](mailto:v.mancini@fahce.unlp.edu.ar); [mancinivero04@gmail.com](mailto:mancinivero04@gmail.com)

## RESUMEN

Las prácticas áulicas demuestran que en las distintas Instituciones la evaluación (y sus criterios) preocupan a todos los docentes, tanto en las instancias parciales como final, en las que el profesor debe verificar/acreditar el desempeño de los alumnos. Este trabajo se propone compartir una experiencia realizada con alumnos estudiantes del Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación (UNLP). Se presenta una propuesta de actividad integral y cierre en la materia Fundamentos Biológicos de la Educación que pertenece al 3° año de las carreras. A partir de la selección y el análisis de un contenido de la 5° unidad del programa de la materia, vinculado a *salud y educación*, los alumnos debieron problematizar el tema integrando los contenidos abordados en todas las unidades con la consulta de la bibliografía y de nuevas fuentes. El objetivo de esta presentación consistirá en analizar esta estrategia didáctica como facilitadora del cierre de la materia por promoción y al mismo tiempo como una práctica favorecedora de la alfabetización científica y académica (lecto escritura). Para ello se encuestaron anónimamente 21 alumnos que cursaron la materia entre los ciclos 2018-2019.

Analizando los resultados obtenidos podemos concluir que este tipo de actividad fue muy bien valorada por los estudiantes ya que muchos de ellos manifestaron que la consigna y la bibliografía les resultó muy buena, clara y apropiada. Se evidencia además, un buen rendimiento reflejado en sus notas y mayor índice de confianza. Además se logró acortar la brecha temporal entre la cursada y el cierre. Esta estrategia didáctica puede convertirse en una práctica inspiradora para trabajar con marcos didácticos como ABP (aprendizaje basado en proble-



mas) o el de problemáticas sociocientíficas. Se reflexiona además sobre algunas sugerencias de los alumnos sobre el desarrollo e implementación de la estrategia.

**Palabras clave:** evaluación, actividad de integración, problematización del contenido.

## INTRODUCCIÓN

Las prácticas áulicas demuestran que en las distintas instituciones la evaluación (y sus criterios) preocupan a todos los docentes, tanto en las instancias parciales como final, en las que el profesor debe verificar/acreditar el desempeño de los alumnos. Se entiende por lo tanto a la evaluación como un proceso crítico reflexivo referido a todas las dimensiones de la enseñanza, en la que los diferentes actores comprometidos y centrados en el interés de comprender y mejorar, evalúan las distintas dimensiones de la situación didáctica. Su función se centra en el diagnóstico y la retroalimentación (Feldman y Palamidessi, 2001). La evaluación puede constituir un proceso abierto y promotor de la reflexión crítica de docentes y alumnos, donde el examen es una etapa del proceso y un instrumento de aprendizaje *per se* y no simplemente un instrumento de medición de saberes y discriminación entre niveles de rendimiento. La evaluación, adecuadamente formulada según los propósitos del proceso del que se trate, proporciona información que permite tomar decisiones de manera fundamentada (Bacigalupe y Mancini, 2018). De ella depende la acreditación y certificación de los aprendizajes necesaria para la formación de un profesional egresado de la universidad (Perazzi y Celman, 2017).

Este trabajo se propone compartir una experiencia realizada con alumnos estudiantes de las carreras Profesorado y/o Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Se presenta el análisis de la implementación de una propuesta de actividad integral que al mismo tiempo se convirtió en una práctica de escritura, que fue trabajada con los alumnos durante la cursada, posterior a los exámenes parciales y que sirvió como instrumento para promocionar la materia sin rendir examen final. A partir de la selección de un tema de la quinta y última unidad del programa vigente de la materia Fundamentos Biológicos de la Educación (FBE) cada estudiante problematizó un contenido integrado a las otras cuatro unidades trabajadas en clase. El objetivo de este trabajo consistirá en analizar y reflexionar acerca de esta estrategia didáctica como facilitadora del cierre de la materia por promoción.

La asignatura FBE pertenece, desde el ciclo lectivo 2019, al primer cuatrimestre del 3° año de las carreras Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación. Como dicha materia no tiene correlativas algunos de los alumnos cursantes están en 2° año o incluso algunos en

1º año. Anterior a 2019 la materia pertenecía al primer cuatrimestre del 1º año de las carreras mencionadas.

La cursada de trabajos prácticos (TP) incluye siete unidades temáticas, a saber, (1) Bases celulares para los fundamentos biológicos de la educación, (2) Elementos básicos moleculares de las neurociencias y mecanismos del ciclo celular. Síntesis de proteínas, (3) Cerebro y neurona, (4) Comunicación I: propiedades eléctricas de las neuronas, (5) Comunicación II: sinapsis y neurotransmisión, (6) Sistema neuroendocrino y (7) Funciones neurobiológicas necesarias para el aprendizaje (Bacigalupe y Mancini, 2018). Los teóricos acompañan el dictado de los TP a través del desarrollo de 5 unidades. La primera de ellas se propone analizar la relevancia de la materia en el plan de estudio de las carreras mencionadas y la significatividad de los contenidos para el futuro profesional de los cursantes. Aborda al ser humano desde su complejidad biopsicosocial y la vinculación de las ciencias de la educación con las neurociencias (concepto de neuroeducación). En la segunda unidad se abordan contenidos vinculados a los aspectos celulares, moleculares y genéticos de los seres vivos (ser humano). El tejido nervioso, la organización del sistema nervioso y la comunicación sináptica. En la tercera unidad se trabaja la organización general del cuerpo humano, la interacción entre los sistemas de órganos; el sistema neuroendocrino y el comportamiento; estrés y sistema psiconeuroinmunoendócrino. En la cuarta unidad se desarrollan los dispositivos básicos del aprendizaje, como memoria, atención, motivación, emoción; el concepto de plasticidad neuronal, adaptación y aprendizaje. La quinta y última unidad incluye contenidos vinculados a la *salud y la educación*, tales como nutrición, desnutrición, malnutrición y trastornos alimentarios; la problemática de las adicciones, contenidos vinculados a la Educación Sexual Integral (ESI), entre otros temas que tienen impacto hoy en las prácticas escolares. Esta última unidad favorece, a través de las temáticas propuestas, la integración de la materia en sus cinco unidades, a través de la problematización concreta de los contenidos que tienen relevancia en la práctica actual.

## **2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA / DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN**

Como se mencionó en la introducción la materia FBE se cursa en el 1º cuatrimestre del 3º año de las carreras Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación. La misma puede ser cursada de manera regular con la asistencia y aprobación de los TP, y aprobada con una evaluación final o bien puede ser promocionada sin examen final asistiendo además de manera regular, a las clases teóricas y realizando las evaluaciones correspondientes a este espacio. La actividad evaluativa final en los teóricos consiste en la selección de un contenido de la quinta unidad del programa vigente de la materia, acompañado por la siguiente consig-



na: *Desarrolla el tema seleccionado comenzando por a.- Una Fundamentación del tema, en la que brevemente (10 a 15 renglones) justifiques la selección del tema y su relevancia para un profesional en formación en las Ciencias de la Educación.*

*b.- Luego podrás avanzar en el Desarrollo del trabajo a partir de la definición de conceptos clave (por ej. A qué llamamos nutriente, criterios de clasificación etc. o a qué llamamos droga y adicción, criterios de clasificación de las drogas etc.; a qué llamamos sexualidad, cuál su relación con el género y el sexo biológico, etc.) para posteriormente analizar la relación entre el contenido seleccionado con el sistema neuroendocrino (estructura, comunicación nerviosa y hormonal) con otros sistemas de órganos trabajados (absorción, transporte de la sangre) y su vinculación con etapas claves del desarrollo (1era infancia; niñez, adolescencia, en el caso de adicciones vincular sobre todo con cerebro adolescente). El escrito deberá reflejar la vinculación del tema elegido con los contenidos de todas las unidades del programa trabajadas en clase.*

*c.- Utilizar una carilla para plasmar una serie de conclusiones o reflexiones finales del alumno, a la luz de la bibliografía, acerca de las relaciones entre los aspectos biológicos trabajados, con otras dimensiones del ser humano (paradigma complejo) y de ellos con la educación. Extensión final, 10 carillas aproximadamente.*

Los alumnos disponen de un mes estimativamente, para la realización del trabajo y cuentan con el acompañamiento de la docente adjunta a la cátedra a través de tutorías presenciales y virtuales. Pueden acceder a la bibliografía seleccionada para el desarrollo del trabajo a través del espacio de aulas web (que incluye además todo el material de la cátedra) en el que se disponen una serie de carpetas por tema (por ej. nutrición; adicciones; sexualidad). Este trabajo tiene relevancia no solo por el manejo y articulación de los contenidos a través de la problematización de los mismos, sino también como una práctica de lectoescritura. En la corrección del trabajo se evalúa además la redacción y cita de las referencias bibliográficas consultadas, lo que implica que el trabajo en su elaboración puede ser devuelto al estudiante para ser mejorado. Estos aspectos mencionados forman parte de los objetivos y criterios de evaluación enunciados y consensuados con los alumnos.

Una vez realizada la entrega vía virtual los alumnos reciben una devolución escrita por parte de la docente y la nota correspondiente. Una vez aprobado el trabajo el día de la mesa de final de la materia FBE los alumnos presentan a modo de coloquio individual su trabajo para así cerrar la materia por promoción.

Para realizar el presente trabajo se analizó una encuesta tomada a los alumnos al finalizar la cursada de la materia. Entre los ciclos lectivos 2018 y 2019 se encuestaron de manera anónima, 21 alumnos. La encuesta estuvo conformada por 8 preguntas. En la primera de ella se les solicitó datos de tipo biográfico (edad, año que cursa en la carrera, si estudió previamente

o en simultáneo otra carrera, si trabaja, entre otras). Las otras siete preguntas del instrumento sirvieron para evaluar la estructura de la cátedra, los contenidos, recursos y estrategias. En este trabajo se analizarán solo las respuestas a las preguntas 5 y 6 vinculadas al trabajo evaluativo final. La 5 era una pregunta de tipo abierta que proponía: *Respecto del trabajo final, evalúa la consigna, la bibliografía aportada por la cátedra y el desarrollo a través de la escritura*. Y en la pregunta número 6 se les solicitó *Menciona el tema seleccionado para el Trabajo Final y la nota obtenida en dicho trabajo*.

De los 21 encuestados 18 de ellos realizó el trabajo final y de este modo promocionó la materia. Doce (12) de ellos seleccionaron como tema de trabajo *La Nutrición* (vinculado al desarrollo de los niños y el aprendizaje); dos (2) de ellos el tema *adicciones* (consumo de drogas y adolescencia) y cuatro (4) temáticas vinculadas al *aprendizaje, los trastornos* asociados (espectro autista y déficit atencional) y el estrés infantil.

Las notas de aprobación del trabajo final fueron: dos alumnos nota 10; cinco alumnos entre 8 y 9 puntos; nueve alumnos entre 7 y 6 y dos alumnos 5. En la nota se reflejaron los criterios acordados con los estudiantes, como el manejo del contenido, la integración de los mismos conforme a las cinco unidades del programa, el uso de la bibliografía recomendada y la escritura.

Al momento de analizar las respuestas de la pregunta 5 en la que los alumnos debían evaluar la consigna del trabajo final, la bibliografía y su desarrollo, al ser una pregunta de tipo abierta, se elaboraron una serie de categorías *a posteriori* con la finalidad de cuantificar las opiniones. Vale aclarar que cada alumno pudo usar más de un calificativo para cada aspecto del trabajo final, por lo que la sumatoria no será coincidente con el  $n^{\circ}$  de la muestra.

En cuanto a la bibliografía 6 alumnos la calificaron como *clara*; 4 como *apropiada o acorde*, 5 como *buena o muy buena* y 2 como útil. Respecto de la estrategia y consigna de trabajo: 6 alumnos dijeron *me gustó*; 3 la consideraron *clara*; 5 como *integradora* y 2 *muy buena*.

Solo unos pocos alumnos realizaron observaciones al respecto: *Hubiera necesitado mayor dirección y orientación en el trabajo*, 2 de ellos; *me llevó mucho tiempo hacerlo*, 1 alumno y *me hubiera gustado sociabilizar el trabajo con mis compañeros*, 1 alumno.

### 3.CONCLUSIONES

A partir de los resultados podemos concluir que este tipo de actividad fue muy bien valorada por los alumnos ya que una notable mayoría manifestó que la consigna le resultó *clara, integradora, muy buena y que se sintieron a gusto* al momento de resolverla. Hacer este tipo de actividad, que parte de la selección y el análisis de una situación problema relevante para la educación, favorece el cierre de la materia, la integración de los contenidos y posibilita su transferencia no solo a posibles escenarios de práctica, sino además a la vida cotidiana.



Se evidencia, analizando las notas obtenidas por los estudiantes, un buen rendimiento al momento de presentarse al coloquio final y mayor índice de confianza. A partir de los datos analizados se deduce que la estrategia también favoreció a que los alumnos finalizaran la cursada, acortando de este modo la brecha temporal que suele ocurrir entre la cursada y el examen final para el cierre adecuado de la asignatura. Los encuestados realizaron además, valoraciones muy positivas respecto de la bibliografía utilizada para el trabajo, ya que en la encuesta la calificaron como *apropiada, útil, buena y clara*.

Reflexionando a partir de la sugerencia de uno de los alumnos, sobre el deseo de sociabilizar el trabajo con sus compañeros, se considera que esto podría implementarse durante el espacio de la mesa de final, donde en lugar de que los alumnos ingresen individualmente, el coloquio se transforme en una puesta en común a los fines de comunicar las producciones a los compañeros y generar así un espacio de retroalimentación más rico. Y sobre la observación de dos de los alumnos, se analizará para el futuro de la propuesta, que esta actividad puede tener cierto grado de dificultad para algunos estudiantes, que pueden requerir un mayor acompañamiento sobre todo si son de 1° o 2° año.

Por otra parte, se considera que este tipo de propuesta metodológica tiene la potencialidad de facilitar el análisis y la reflexión con enfoques actualizados que se promueven desde la formación docente para problematizar la enseñanza de las ciencias en interacción con otras disciplinas, como son los marcos del aprendizaje basado en problemas (ABP) (Restrepo Gómez, 2005) o el del abordaje de problemáticas sociocientíficas, que suponen, como afirman España y Prieto (2009), preparar a la ciudadanía para responsabilizarse del medio ambiente y actuar en consecuencia en este nuevo contexto global, contribuyendo así a la alfabetización científica y tecnológica. Autoras como Massarini y Schnek (2015) proponen establecer durante la enseñanza vínculos complejos entre la ciencia, la tecnología y la sociedad a partir del abordaje de problemáticas sociales actuales, ya que consideran que es necesario que los estudiantes comprendan la realidad, con todas las herramientas que tengan a su alcance, de modo que puedan pensarse y actuar como promotores de cambio.

Esta actividad de cierre pudo resultar un recurso didáctico apropiado, ya que posibilitó una mayor transferencia de los conocimientos a la vida cotidiana al mismo tiempo que fomenta la creatividad del sujeto al permitirle reinterpretarlos situándose en un paradigma de análisis complejo. Al mismo tiempo, como se mencionó anteriormente, este tipo de propuestas aportan al proceso de alfabetización científica y de escritura académica, entendido como una combinación de habilidades cognitivas y lingüísticas; actitudes, valores, conceptos, modelos e ideas acerca de fenómenos de la salud, como en este caso (Acevedo Díaz, 2004 en Meinardi, 2010). Con la escritura del trabajo los alumnos debieron además de citar de manera adecuada los textos consultados en diversas fuentes (libros, artículos de revistas científicas, páginas

de internet, etc.), realizar una redacción apropiada respecto del lenguaje de la disciplina en cuestión (recordamos que son alumnos del área de las ciencias sociales escribiendo sobre contenidos de las ciencias naturales en FBE) lo que aportó al proceso de alfabetización académica sobre el cuál todas las cátedras de la carrera deben trabajar y promover, siendo este uno de los problemas pedagógico didácticos más importantes que comenzó a visibilizarse en las últimas décadas (Bombini, 2019).

Por último resulta conveniente reflexionar que estos marcos favorecen en los estudiantes un cambio en la forma de observar los fenómenos naturales, sociales y de la realidad cotidiana, de interpelarlos con curiosidad y mirada crítica. En coincidencia con Jiménez Alexandre y Sanmartí (1997) se sostiene que los problemas que se abordan en los contextos educativos tienen que estar contextualizados en la vida real, en situaciones familiares, de tal modo que los estudiantes puedan percibir su relevancia y utilidad.

## BIBLIOGRAFÍA

Bacigalupe, M.A y Mancini, V. (2018). Evaluación del aprendizaje en el primer año de la universidad: Una experiencia pedagógica. 2º Jornadas sobre las prácticas docentes en la universidad pública. Rectorado de la UNLP. La Plata. Argentina. 20 y 21 de abril.

Bombini, G. (2019). Desafíos para una escritura académica en contexto. *Álabe* 19,19-12. [[www.revistaálabe.com](http://www.revistaálabe.com)]

España, E. y Prieto, T. (2009). Educar para la sostenibilidad: el contexto de los problemas socio-científicos. *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias* 6 (3), 345-354. Disponible en: [http://www.oalib.com/paper/2526983#.V\\_wQuyPhBsY](http://www.oalib.com/paper/2526983#.V_wQuyPhBsY) <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92013010003> Consultado el 1 de junio de 2018.

Feldman, D. y Palamidessi, M. (2001). Programación de la enseñanza en la universidad. Problemas y enfoques. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento. Recuperado desde [https://www.fcecon.unr.edu.ar/web-nueva/sites/default/files/u32/programacion\\_de\\_la\\_ensenanza.pdf](https://www.fcecon.unr.edu.ar/web-nueva/sites/default/files/u32/programacion_de_la_ensenanza.pdf).

Jiménez Alexandre, M.P. y Sanmartí, N. (1997). ¿Qué ciencia enseñar?: objetivos y contenidos de la educación secundaria, en Carmen, del L. (1997). *La enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza en la educación secundaria*. (p.p.17-46). Barcelona: ICE-Horsori.

Massarini, A. y Schnek, M. (2015). *Ciencia entre todxs*. Buenos Aires: Ed. Paidós.

Meinardi, E. (2010). *Educar en Ciencias*. Buenos Aires: Paidós.



Perazzi, M. y Celman, S. (2017). La evaluación de los aprendizajes en aulas universitarias: una investigación sobre las prácticas. *Praxis Educativas*, 21(3), 23-31. Recuperado desde <http://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/2169>

Restrepo Gómez, B. (2005). Aprendizaje basado en problemas (ABP): una innovación didáctica para la enseñanza universitaria. *Educación y Educadores (en línea)*, 8; 9-18. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400803> ISSN 0123-1294

# Las interacciones discursivas durante la enseñanza de la explicación científica escolar en el aula de fisicoquímica. Un estudio de caso centrado en la formación docente inicial.

**Medel, Gisele Anahí<sup>1</sup>**

**Biggio, Cecilia<sup>2</sup>**

**Cutrera, Guillermo<sup>3</sup>**

1 Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina, [gisemedel@gmail.com](mailto:gisemedel@gmail.com)

2 Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina, [cbiggio@mdp.edu.ar](mailto:cbiggio@mdp.edu.ar)

3 Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina, [guillecutrera@gmail.com](mailto:guillecutrera@gmail.com)

## RESUMEN

En el contexto de la didáctica química, la explicación científica escolar es considerada como una habilidad cognitivo lingüística indispensable para hablar y escribir, para aprender ciencias. En este trabajo se analizan las interacciones discursivas de una futura profesora de química en un aula de nivel secundario durante la explicación de fenómenos cotidianos modelado por una de las leyes que rigen las transformaciones del estado gaseosos. Desde un enfoque cualitativo centrado en el estudio de caso, incorporamos la lectura de las explicaciones científicas en el aula de ciencia desde la perspectiva de los niveles de conceptualización. Describimos cómo una futura docente de Química, durante su periodo de residencia, media discursivamente con los estudiantes la construcción de la explicación correspondiente a un fenómeno cotidiano durante el trabajo didáctico con el estado gaseoso. La clase analizada forma parte de una secuencia didáctica de cuatro clases sobre el contenido “gases” para el segundo año de la materia escolar Fisicoquímica perteneciente a la propuesta curricular de la Provincia de Buenos Aires, Argentina

**PALABRAS CLAVE:** explicación científica escolar, formación docente inicial, discurso docente, prácticas de enseñanza.



## 1.INTRODUCCIÓN

Siguiendo los aportes de Sanjurjo y Caporossi (2015) entendemos a la práctica docente como una construcción, una praxis social compleja en la que intervienen los saberes, las percepciones, los significados y las acciones de los agentes implicados en el proceso, así como también los aspectos sociopolíticos, históricos, institucionales, administrativos y normativos que delimitan esa práctica.

El bajo impacto en la práctica docente, que posee la etapa correspondiente a la formación inicial, enfatiza en la importancia de revisar la mirada acerca de la relación entre teoría y práctica durante dicha formación. Las dificultades no devienen sólo de la carencia de conocimiento sobre estrategias; la racionalidad técnica (Schön, 1998) tiñe gran parte de las formas de entender la problemática de la enseñanza. En este contexto, se inscribe la relevancia de recuperar las buenas prácticas, reflexionar sobre ellas, fundamentarlas, mejorarlas. Es por ello que la formación de los futuros profesores debería inscribirse en una práctica orientada con un fuerte componente en la reflexión a partir de soluciones de problemas reales, posibilitando que el profesional en formación enfrente situaciones inéditas y aprenda a tomar decisiones (Schön, 1998). Siguiendo a Smyth (1991) asumimos que es necesario trabajar críticamente con los profesores para favorecer un diálogo mediante el cual los mismos sean capaces de reconocer y analizar los factores que limitan su acción.

Cuando se reflexiona sobre la práctica a partir de una situación problema o incidente crítico, el futuro profesor puede replantear y reinterpretar la situación. En la identificación de la problemática y su análisis desde categorías propias de la didáctica disciplinar se inscribe la posibilidad que el docente en formación se convierta en un investigador de su propia práctica. Así, la práctica docente y la reflexión sobre ella son herramientas que ofrecen elementos para mejorar la acción del docente en el aula.

La actividad del profesor se constituye como actividad social en la cual las interacciones construyen los sentidos y las relaciones en el aula. El lenguaje es el instrumento más importante utilizado en la práctica del aula (Kress, Jewitt, Ogborn, & Tsatsarelis, 2001). El lenguaje científico tiene su propia estructura y reglas específicas para su empleo y muchos problemas en el aula se originan en la particularidad de ese lenguaje que muchas veces se opone a la experiencia común y al lenguaje ordinario de los alumnos. Los estudios sobre las interacciones discursivas en las aulas de ciencias han demostrado que estas interacciones refieren y se estructuran en términos de entidades abstractas y que, en la construcción del significado de esas entidades, la forma en que el profesor habla adquiere centralidad para los procesos de aprendizaje (Lemke, 1997).

En este trabajo nos interesa describir y analizar las intervenciones didácticas de una futura docente de química durante la construcción conjunta de una explicación científica escolar de

un fenómeno cotidiano en la materia escolar fisicoquímica, correspondiente a la educación secundaria de la Provincia de Buenos Aires. Proponemos una modalidad de análisis que pueda ser recuperada como un dispositivo para promover el trabajo de reflexión sobre la práctica docente, de futuros profesores de química durante su residencia.

### **1.1 Explicaciones científicas en el aula de ciencia**

Los discursos científicos escolares se refieren a las formas en que los estudiantes discuten, practican, piensan y conocen la ciencia. El aprendizaje de la ciencia implica el ingreso en un universo simbólico desconocido; prácticas científicas, conceptos y lenguaje se presentan como una nueva forma de pensar y hablar sobre el mundo (Wellington & Osborne, 2001). Aprender ciencias requiere que los estudiantes comprendan el significado exacto del vocabulario de ciencias, que puede diferir de su significado en el lenguaje cotidiano.

En el aprendizaje de la ciencia los estudiantes deben moverse entre modos de pensamiento propios de su mundo cotidiano y del mundo abstracto de los científicos (Seah & Chan, 2020). Estos discursos representan las formas privilegiadas de conocer, leer, escribir, hablar y pensar dentro del contexto del aula de ciencia (Gee, 2014). Las mediaciones del docente en el aula de ciencia deberían crear condiciones de posibilidad para que explicitar ambas formas de discurso y colocarlas en coexistencia (Hsu & Roth, 2014; Wallace, 2004). La coexistencia de palabras en los dominios correspondientes a los lenguajes científico y cotidiano se traduce, en particular, en una de las dificultades más referenciadas para el aprendizaje del discurso científico (Fleer & Ridgway, 2007).

Estas dificultades se expresan, entre otras, durante la construcción de explicaciones científicas escolares en las aulas de ciencia. A estas dificultades se suman aquellas inherentes a la consideración de la explicación científica como un género discursivo propio de la ciencia. Por otra parte, las explicaciones científicas escolares reclaman la relación entre entidades vinculadas con diferentes ontologías (Ogborn, Kress, & Martins, 1996). Los intercambios discursivos pueden involucrar aspectos observables y medibles de un determinado sistema en análisis; pueden, también, referir a entidades que se crean por medio del discurso teórico de las ciencias. Estas últimas entidades, si bien pueden adquirir, en el discurso del profesor y de los estudiantes, un estado de entidades reales, asumiendo cierta materialidad, pertenecen no obstante al dominio conceptual. En una explicación científica escolar, estas entidades se relacionan entre sí; la construcción de las explicaciones en ciencias implica la relación entre las dimensiones real o empírica y teórica, y este vínculo se recupera durante la construcción de las explicaciones en el aula de ciencias.

En el reconocimiento y trabajo con estas dimensiones se inscribe una de las dificultades más relevantes durante la construcción de las explicaciones científicas escolares (Ogborn et



al., 1996). Los niveles de representación de la materia constituyen una perspectiva ampliamente referenciada en didáctica de la química y en didáctica de la física. Entendemos que estos niveles ofrecen una mediación para el trabajo didáctico con las explicaciones. En este trabajo recuperamos la interpretación de los niveles de representación propuesta por Caamaño Ros (2014) para la enseñanza de explicaciones científicas escolares. Nos interesa recuperar y analizar las reflexiones de los residentes sobre el trabajo con los niveles de representación durante la construcción de explicaciones de fenómenos fisicoquímicos cotidianos

Por otra parte, las investigaciones centradas en las explicaciones científicas han priorizado el análisis de este género en los textos escolares (Giménez, 2015; Izquierdo & Sanmartí, 2000) y la construcción guiada por docentes en ejercicio en aulas de ciencia (Strevens, 2013; Wang, 2015). Sosteniendo que la explicación científica, considerada como género discursivo, debe ser enseñada en las aulas de ciencia (Moje et al., 2004) consideramos la formación inicial ofrece un contexto privilegiado para el trabajo de los futuros profesores con este género discursivo. En este trabajo nos proponemos describir cómo una futura docente de Química, durante su periodo de residencia, media discursivamente con los estudiantes la construcción de la explicación correspondiente a un fenómeno cotidiano durante la enseñanza de las leyes de los gases.

## **2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA / DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN**

La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo y corresponde a un estudio instrumental de casos (Stake, 2012) centrado en intervenciones discursivas de una residente del profesorado universitario de química, Provincia de Buenos Aires, durante sus interacciones con el grupo de estudiantes.

La clase analizada forma parte de una secuencia didáctica de cuatro clases, sobre el contenido "gases" dentro de la asignatura Fisicoquímica, perteneciente al segundo año de la Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires, Argentina. Esta clase, la tercera de la secuencia didáctica, está centrada en la relación entre el volumen y la presión de un gas durante su transformación a temperatura y cantidad de gas constante. La clase fue dividida en episodios para su análisis, utilizándose como criterio el cambio en la actividad de los alumnos.

En su diario, la residente describe el primer episodio de clase: "La clase empezó con un repaso de lo que habíamos visto hasta ahora y un énfasis en aquellas cosas que habían costado más, o que no habían quedado claras". Durante este mismo episodio, además, propone una revisión de relaciones conceptuales trabajadas con anterioridad ("Mientras tanto se hizo un

breve repaso de la relación entre presión y choques entre las partículas y con las paredes del recipiente, volumen y espacio entre partículas y cantidad de masa y cantidad de partículas. Esto era importante porque era el foco del simulador utilizado en la clase”).

En el segundo episodio utiliza un simulador para analizar las relaciones entre las variables, desde un nivel microscópico. Durante el resto de la clase los alumnos elaboran explicaciones sobre fenómenos cotidianos involucrando transformaciones gaseosas. En la construcción de estas explicaciones, los estudiantes recuperan las relaciones entre variables del estado gaseoso analizadas durante el episodio correspondiente al trabajo con el simulador. En su diario de clase la residente relata la modalidad de trabajo con la actividad en este episodio (“[...] se leyeron primero las consignas antes de hacer el trabajo en común con el simulador y fuimos en base a esto contestando una por una [...]”). En este trabajo nos detenemos en el análisis y descripción de las interacciones discursivas residente-estudiante durante el episodio dos.

La actividad abordada durante este segundo episodio se apoya sobre las siguientes preguntas:

- A. ¿Qué ocurre con las partículas al aumentar la presión?
- B. ¿Qué le ocurre al volumen?
- C. ¿Qué variables se modifican?
- D. ¿Qué variables permanecen constantes? ¿Cómo te diste cuenta?
- E. Explica lo que le ocurriría a la presión al disminuir el volumen utilizando el modelo de partículas.

## Resultados

Organizamos este apartado diferenciando dos instancias en el trabajo didáctico durante el episodio. Cada una de estas instancias es definida teniendo en cuenta la intencionalidad didáctica expresada por la residente en su planificación. Esta intención nos permite agrupar las preguntas correspondientes a los ítem a) al d) inclusive en una primera instancia cuyo propósito se definió por guiar la construcción conceptual del fenómeno en términos de reconocimiento de variables y relaciones entre las mismas. Las preguntas b), c) y d) privilegian el trabajo de los estudiantes en el nivel de conceptualización macroscópico; la pregunta a), involucra el vínculo entre los niveles macroscópico y microscópico. Entendemos que este primer grupo de preguntas preparan a los estudiantes para la construcción de la explicación científica del fenómeno propuesta en la pregunta e). A continuación, nos detenemos en la descripción de las intervenciones discursivas de la residente en cada una de las instancias.



### **a)Preparando el trabajo con la explicación**

La primera agrupación de preguntas, según indicamos, correspondería a la intención didáctica de reconocer variables relevantes en el fenómeno. No obstante, el intercambio oral con los estudiantes prioriza la construcción de una explicación del fenómeno. Por ejemplo, en la puesta en común a la primera de las preguntas: ¿Qué ocurre con las partículas al aumentar la presión? la respuesta de uno de los estudiantes remite no sólo al contenido de la pregunta a) sino que progresa en la construcción de una explicación (“Aumentan los choques entre partículas... disminuye el volumen porque ocupan menos espacio”; línea 15). Esta intervención del estudiante es, seguidamente, validada por la residente (“Bien, me gustó esto. Repetilo a ver”; línea 17) sin limitar el alcance de la respuesta del estudiante. Su intención en avanzar en la construcción de una explicación más allá de lo delimitado por la pregunta a) se expresa en una pregunta con la que la residente demanda una explicación ([...] ¿Por qué?; línea 19). Esta última intervención inicia un intercambio durante el cual la practicante guía la construcción de la explicación del fenómeno simulado. En la figura 1, se esquematizan estos intercambios discursivos entre practicante y estudiantes mostrando la secuencia temporal de intervenciones de la residente y, para cada una de las mismas, las respuestas dadas por los estudiantes. Durante esta secuencia, el discurso transita por ambos niveles de conceptualización (macroscópico y microscópico); la intencionalidad didáctica de las preguntas propuestas se amplía en un doble sentido: por un lado, se avanza sobre la construcción de una explicación; por otro, se ubican los intercambios discursivos en un nivel de conceptualización diferente al promovido en las preguntas. La practicante no explicita al grupo de estudiantes que estos intercambios guían la construcción de una explicación; tampoco lo es, respecto a la incorporación de un nuevo nivel de conceptualización.

Durante la construcción de la explicación, la residente guía a los estudiantes utilizando diferentes estrategias discursivas. Sugiere el inicio del texto de la explicación estableciendo las relaciones entre términos de diferentes niveles (líneas 14 y 25, Figura 1); recuperando las respuestas de algunos estudiantes (línea 19 figura 1); guiando la observación del fenómeno simulado para comprobar un evento y vincular términos de ambos niveles (líneas 27 y 29, Figura 1); retomando la intervención de algunos estudiantes para promover el establecimiento de vínculos causales (línea 37, Figura 1). En el trabajo didáctico con la explicación, la practicante guía la construcción del texto sin explicitar al grupo de estudiantes la naturaleza de los términos utilizados (pertenencia al nivel de conceptualización) ni las relaciones semánticas entre términos (sean pertenecientes a un mismo nivel o a diferentes).

## **b) La construcción conjunta de la explicación**

La construcción de la explicación es propuesta en la parte final de la actividad (ítem e). En la figura 2, se esquematizan los intercambios discursivos entre practicante y estudiantes, durante este pasaje del episodio, mostrando la secuencia temporal de intervenciones de la residente y, para cada una de las mismas, las respuestas dadas por los estudiantes.

La residente guía la construcción de la secuencia de eventos ubicando la atención en el nivel de conceptualización macroscópico (línea 142, Figura 2). Seguidamente, recupera y valida las respuestas y continúa el diálogo solicitando a los alumnos que indiquen qué parte del simulador están observando para reconocer el aumento de la presión (línea 145, Figura 2). Ninguno de los alumnos hace referencia al recipiente que contiene las partículas (líneas 146 y 148, Figura 2). Al guiar la atención del grupo al reconocimiento del cambio de la propiedad macroscópica en el simulador (línea 145, Figura 2), incorpora el nivel fenoménico y finalmente redirecciona la atención a la representación del modelo corpuscular en el simulador. Esta última intervención, guía la conceptualización en el nivel microscópico, donde finalmente uno de los estudiantes ubica la respuesta (línea 152, Figura 2). Finalmente, un estudiante hace referencia a un aumento en el número de choques entre las partículas; esta intervención es validada por la practicante cerrando el intercambio (líneas 153-155; Figura 2).

La cantidad y variedad de estrategias discursivas, utilizadas por la residente durante esta última secuencia, son inferiores a las empleadas durante la construcción de la primera explicación. En general, durante esta serie de intercambios, no promueve la construcción de términos pertenecientes a diferentes niveles, en tanto involucra al nivel microscópico como se solicita en la consigna. Sus intervenciones priorizan las respuestas de los estudiantes en el nivel macroscópico (líneas 143 y 144, Figura 2).

Los intercambios guiados por la residente incluyen una secuencia de eventos que no se inscriben en un texto explicativo. El intento de construcción de una explicación se circunscribe al reconocimiento del cambio en una variable (presión) ante la modificación de otra (volumen). En todo caso, el trabajo en los niveles de conceptualización macroscópico y microscópico, se reduce a enunciar esta relación y a identificar los cambios. La pretensión de construir una explicación deviene en un texto que, finalmente, es descriptivo. En términos de la clasificación propuesta por Taber & Watts (2000) este último texto elaborado por la practicante y estudiantes (ítem e) corresponde a pseudo explicación.

El trabajo de la residente con la explicación científica escolar está centrado en la construcción de relaciones semánticas entre términos de los niveles de conceptualización. Este trabajo presenta discontinuidad según transitamos de la primera a la segunda explicación. Tal discontinuidad se expresa en un empleo de los niveles que, según el contexto, privilegia

la conceptualización en ambos niveles o, preferentemente en el nivel macroscópico. En el uso del recurso didáctico, la practicante focaliza la atención de los estudiantes en diferentes partes de proceso simulado incorporando, en la última secuencia, el nivel fenoménico. Por otra parte, el trabajo didáctico no incluye la consideración de las estructuras de la explicación. Esto último, por ejemplo, se expresa en aquellas intervenciones de la residente en las cuales formula las relaciones causales sin hacerlas explícitas a los alumnos.

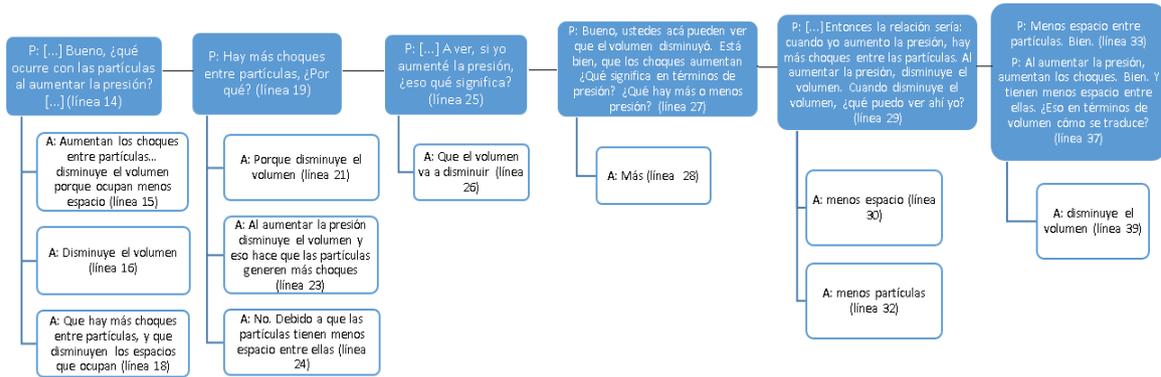


Figura 1 (Intercambios discursivos correspondientes a la construcción conjunta de la explicación desarrollada en los ítems a y b. P: Practicante; A: Alumno)

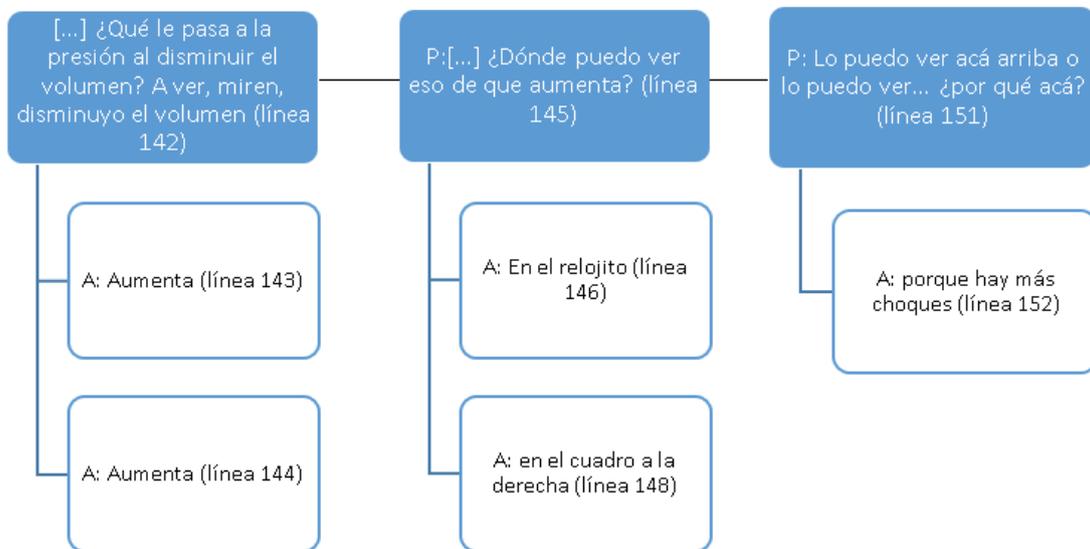


Figura 2 (Intercambios discursivos correspondientes a la construcción conjunta de la explicación desarrollada en el ítem e. P: Practicante; A: Alumno)

### 3. CONCLUSIONES

En pos de promover prácticas reflexivas durante la formación inicial, creemos indispensable la inclusión de espacios donde los futuros docentes revisen, analicen y reinterpreten su propia práctica. En este marco, el análisis de las intervenciones discursivas puede configurarse como un dispositivo de reflexión primordial para los docentes en formación.

En este caso, el análisis de las intervenciones discursivas de la residente y su diario de clase, permitieron obtener información acerca de las estrategias discursivas utilizadas en su intento de guiar la construcción de una explicación de un fenómeno cotidiano; explicitando la relación entre las variables implicadas en el fenómeno en cuestión. Entendiendo a la vez que las prácticas discursivas de los docentes en formación son un vehículo privilegiado para la enseñanza de las explicaciones científicas escolares, este análisis permitió dilucidar, que la residente trabajó con mayor profundidad la explicación en forma implícita que explícita, privilegiando el nivel macroscópico sobre el microscópico. Además, los momentos de la clase donde la residente había planificado trabajar la construcción de una explicación devinieron en descripciones no concretando los objetivos de la clase. En este sentido, se ve la necesidad de hacer explícito a los estudiantes el trabajo con la explicación científica escolar durante la formación docente.

El lenguaje científico tiene unas características que han sido referenciadas desde la lingüística (Halliday, 1993) y, en este contexto, se inscribe la consideración que, en el proceso de aprender ciencias, los estudiantes deben aprender nuevas palabras, nuevas estructuras gramaticales, es decir, es como aprender otro idioma (Brown & Ryoo, 2008). Además, cada disciplina tiene sus modelos o patrones temáticos a la vez que un patrón estructural (Lemke, 1997). Para que la actividad científica en el aula se desarrolle con éxito es necesario que los participantes dispongan de conocimientos sobre el tema, pero también del necesario dominio de los géneros del lenguaje científico.

Nuestro trabajo centrado en la construcción de explicaciones científicas en el aula de ciencia nos lleva a preguntarnos si la enseñanza sobre el papel y la estructura de la explicación deben ser consideradas explícitamente de los planes de estudios de química o física. Ciertamente, el trabajo de Driver y colaboradores (1996) apunta en esta dirección, y ese objetivo podría formar parte de un movimiento didáctico más amplio tendiente a desarrollar explícitamente las habilidades metacognitivas de los alumnos (Gunstone, 1994).



## BIBLIOGRAFÍA

Brown, B. A., & Ryoo, K. (2008). Teaching science as a language: A "content-first" approach to science teaching. *Journal of research in science teaching*, 45(5), 529-553.

Caamaño Ros, A. C. (2014). La estructura conceptual de la química: realidad, conceptos y representaciones simbólicas. *Alambique: Didáctica de las Ciencias Experimentales* (78), 7-20.

Driver, R., Leach, J., Millar, R., & Scott, P. (1996). *Young people's images of science*. Buckingham: Open University Press.

Fleer, M., & Ridgway, A. (2007). *Mapping the relations between everyday concepts and scientific concepts within playful learning environments*. Paper presented at the Learning and Socio-cultural Theory: Exploring Modern Vygotskian Perspectives International Workshop 2007.

Gee, J. P. (2014). *An introduction to discourse analysis: Theory and method*: Routledge.

Giménez, G. (2015). *Los textos explicativos: una aproximación teórica y metodológica para su enseñanza*. Córdoba. Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.

Gunstone, R. F. (1994). The importance of specific science content in the enhancement of metacognition. In P. J. Fensham, R. F. Gunstone and R. T. White (Eds), *The Content of Science: A Constructivist Approach to its Teaching and Learning*. London, Falmer Press.

Halliday, M. A. K. (1993). "Some Grammatical Problems in Scientific English". En M. A. K. Halliday, & J. R. MARTÍN (eds.), *Writing Science: Literacy and Discursive Power*, University of Pittsburg Press, Pittsburg.

Hsu, P. L., & Roth, W.-M. (2014). From authoritative discourse to internally persuasive discourse: discursive evolution in teaching and learning the language of science. *Cultural Studies of Science Education*, 9(3), 729-753.

Izquierdo, M., & Sanmartí, N. (2000). Enseñar a leer y escribir textos de Ciencias de la Naturaleza. En J. Jorba, Gómez, I., & Prat, À. (Ed.), *Hablar y escribir para aprender. Uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares* (pp. 181-200). Madrid Síntesis.

Kress, G., Jewitt, C., Ogborn, J., & Tsatsarelis, C. (2001). *Multimodal teaching and learning: The rhetorics of the science classroom*. A&C Black.

Lemke, J. (1997). *Aprender a hablar ciencia: lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona: Paidós.

Moje, E. B., Peek-Brown, D., Sutherland, L. M., Marx, R. W., Blumenfeld, P., & Krajcik, J. (2004). Explaining explanations. In t. D. & A. D. E (Eds.), *Bridging the Literacy Achievement Gap, Grades 4-12* (pp. 227-251). New York: Teachers College Press.

Ogborn, J., Kress, G., & Martins, I. (1996). *Explaining science in the classroom*: McGraw-Hill Education (UK).

Sanjurjo, L., & Caporossi, A. (2015). *Las prácticas en espacios de formación docente: Una cuestión en debate*. Paper presented at the VI Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado., Universidad Nacional de Mar del Plata. Buenos Aires, Argentina. 29, 30 y 31 de octubre.

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós

Seah, L. H., & Chan, K. K. H. (2020). A Case Study of a Science Teacher's Knowledge of Students in Relation to Addressing the Language Demands of Science. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 1-21.

Smyth, J. (1991). Una pedagogía crítica de la práctica en el aula. *Revista de Education* (294), 275-300.

Stake, R. (2012). El estudio de casos cualitativos. In Gedisa (Ed.), *Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2012). Estrategias de investigación cualitativa* (Vol. III, pp. 154-197). Barcelona Gedisa.

Strevens, M. (2013). No understanding without explanation. *Studies in History and Philosophy of Science Part A*, 44(3), 510-515. doi:<https://doi.org/10.1016/j.shpsa.2012.12.005>

Taber, K., & Watts, M. (2000). Learners' explanations for chemical phenomena. *Chemistry Education Research and Practice*, 1(3), 329-353.

Wallace, C. (2004). Framing new research in science literacy and language use: Authenticity, multiple discourses, and the "Third Space". *Science Education*, 88(6), 901-914.

Wang, C.-Y. (2015). Scaffolding middle school students' construction of scientific explanations: Comparing a cognitive versus a metacognitive evaluation approach. *International Journal of Science Education*, 37(2), 237-271.

Wellington, J., & Osborne, J. (2001). *Language and literacy in science education*. Buckingham - Philadelphia: Open University Press.



# Los procesos de nutrición en las plantas como modelo de conocimiento en el ámbito de la enseñanza universitaria.

**Atencio, Luciana<sup>1</sup>**

**Acosta, Romina<sup>2</sup>**

**Gentile, Lucía<sup>3</sup>**

**Guadagno, Luciano<sup>4</sup>**

**Vilches, Alfredo<sup>5</sup>**

<sup>1</sup>Biología General. Departamento de Ciencias Exactas y Naturales. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. Argentina. [lucianaatencio@hotmail.com](mailto:lucianaatencio@hotmail.com)

<sup>2</sup>Biología General. Departamento de Ciencias Exactas y Naturales. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. Argentina. [acostaromina98@gmail.com](mailto:acostaromina98@gmail.com)

<sup>3</sup>Biología General. Departamento de Ciencias Exactas y Naturales. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. Argentina. [luu.gentile@gmail.com](mailto:luu.gentile@gmail.com)

<sup>4</sup>Biología General. Departamento de Ciencias Exactas y Naturales. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. Argentina. [lucianogno@hotmail.com](mailto:lucianogno@hotmail.com)

<sup>5</sup>Biología General. Departamento de Ciencias Exactas y Naturales. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. Argentina. [alfrevilches@yahoo.com](mailto:alfrevilches@yahoo.com)

## RESUMEN

En este trabajo se presenta una secuencia didáctica con formato taller, realizada con alumnos de los profesorados de Química, Física y Ciencias Biológicas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP); el objetivo fue abordar la nutrición en los sistemas vivos, haciendo especial énfasis en el proceso de fotosíntesis. La propuesta tuvo como fin colaborar en la correcta comprensión de los procesos de nutrición vegetal dada la importancia de trabajar estas temáticas en la formación inicial de los profesorados en Ciencias Naturales debido a las posibles concepciones alternativas que pueden estar presentes, por tratarse de un contenido complejo y abstracto. Se partió de las dificultades que conlleva la enseñanza del proceso de nutrición en plantas, como el concepto de metabolismo, las reacciones químicas que implica el proceso de la fotosíntesis y las estructuras celulares involucradas. A estos se suman un gran número de términos necesarios para la explicación de estas temáticas y que suelen resultar de difícil comprensión, así

como confusiones que involucran al proceso de respiración celular. Ante este panorama, resulta relevante la implementación de un formato de enseñanza donde se ponga en juego el encuentro de saberes y se habiliten espacios de análisis y discusión entre pares, así como la implementación de un ambiente de trabajo colaborativo para el que se preparen acciones metodológicas tendientes a la manipulación de datos y objetos de conocimiento como también el uso manejo de materiales de laboratorio. Por ello, el trabajo realizado se pensó como un espacio taller, para dar lugar al intercambio de ideas y donde los estudiantes jueguen un rol importante, participando activamente en el proceso, valorándose sus ideas previas e inquietudes, y donde puedan construir y complejizar conceptos, vinculados en este caso a la nutrición en las plantas, pero principalmente conduzcan a una adecuada formación profesional como docente de Ciencias.

**PALABRAS CLAVE:** Proceso de nutrición en vegetales, estudiantes universitarios de profesorado en Ciencias Naturales, abordaje teórico práctico, actividades de laboratorio.

## 1. INTRODUCCIÓN

Esta propuesta tiene en cuenta llevar adelante una práctica de innovación pedagógica tendiente a mejorar la comprensión de los procesos de nutrición a nivel celular y de organismos en las plantas, partiendo del análisis de las concepciones que traen los alumnos acerca de dichos temas. Además se enfatiza en los principales contenidos requeridos para la comprensión de los procesos de nutrición vegetal en el nivel universitario, teniendo en cuenta que los protagonistas son futuros docentes.

Una problemática observada y asociada a la enseñanza de la fotosíntesis es que los estudiantes arrastran y sostienen dificultades en el aprendizaje de los procesos vinculados a la nutrición en las plantas y una errónea vinculación con la respiración celular, manteniendo una concepción general de intercambio de gases con la atmósfera. Con frecuencia esta idea se generaliza e invierte, y todo intercambio gaseoso se concibe como una respiración; en consecuencia, la fotosíntesis es considerada habitualmente por los estudiantes como una forma de «respiración inversa» que las plantas realizan durante el día (Cañal, 2004). Otra dificultad que se aprecia en el aprendizaje de los procesos de nutrición en las plantas está relacionada con la práctica de la observación y la complejidad que presentan sus contenidos, sobre todo cuando se trata de dominios abstractos, objetos y eventos que son muy difíciles de visualizar (Charrier Melillán, Cañal, Rodrigo Vega, 2006).

El abordaje teórico práctico con formato taller, permite trabajar en algunas concepciones que los alumnos poseen y fomentar la interacción, el intercambio y la participación en el aprendizaje, sobre todo en situaciones de experimentación desarrolladas en un laboratorio. En este sentido, es de valor el contacto de los estudiantes con materiales de laboratorio que pueden ser utiliza-

dos para la experimentación. En función de ello, se requiere llevar a cabo abordajes teórico prácticos que tiendan a garantizar aprendizajes significativos, que nuestros estudiantes puedan comprender los fenómenos biológicos, manipulando, observando, y experimentando los objetos de estudio. Creemos, al igual que plantea Sanmartí (2002), que una finalidad de las clases de Ciencias no es tanto ver algún hecho que no se conoce como mirar con nuevos ojos lo aparentemente conocido y, en función de esta nueva manera de mirar, revisar la propia explicación. Por tanto, como señala esta autora, la enseñanza científica debe comportar una reorganización continua e interrelacionada de las experiencias y de las explicaciones que sobre ellas se dan. Por otra parte, las actividades de este tipo están orientadas a favorecer que el estudiante pueda identificar nuevos puntos de vista en relación con los temas objeto de estudio, formas de resolver los problemas o tareas planteadas, atributos que le permitan definir los conceptos y establecer relaciones entre los conocimientos anteriores y los nuevos (Fernández y Pujalte, 2019). Finalmente, se valora la discusión grupal e individual así como la cooperación dentro del grupo; se toma en cuenta además, que el trabajo con formato de taller, secuenciado, organizado y pautado trazan las perspectivas de un aprendizaje relevante y a más extenso plazo, le otorgan consistencia a las hipótesis, actitudes y formas de razonamiento. Asimismo generan relaciones vinculares entre pares que mejoran la actividad y fortalecen la formación profesional para estudiantes de una carrera docente en ciencias.

## **2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA / DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN**

Estas acciones de enseñanza fueron llevadas a cabo en el marco de las actividades teórico prácticas de la Asignatura Biología General del Departamento de Ciencias Exactas y Naturales de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP) para alumnos del profesorado de Biología, Química y Física. La intención de esta propuesta de trabajo con los estudiantes pretende generar un modelo de enseñanza, en este caso sobre la nutrición de las plantas, donde se manifieste una coherencia entre las actividades, los objetivos y el esquema de contenidos que se va definiendo progresivamente (Astudillo, Rivarosa, Ortiz, 2014). En esta línea, se desarrolló un abordaje teórico práctico con formato de taller y una duración de 6 horas, para tratar con los estudiantes la temática nutrición en los sistemas vivos, haciendo especial énfasis en el proceso de la fotosíntesis. Se trataron temas como el concepto de nutrición y los tipos de nutrición que poseen los seres vivos, se caracterizaron e identificaron organismos autótrofos y heterótrofos. También se abordó el proceso de fotosíntesis, que incluye el transporte de nutrientes, el ingreso de dióxido de carbono, la estructura y función de los estomas, la captación de energía lumínica y los pigmentos fotosintéticos. Así mismo se incluyeron temas correspondientes

a la estructura del cloroplasto, las etapas y productos del proceso fotosintético. Estratégicamente, estas secuencias educativas se dividen en etapas o momentos a los fines de ordenar la narración de la propuesta y asimismo el trabajo con los estudiantes.

### **Primer momento**

Se realizó con los estudiantes una aproximación teórica del temario recientemente expuesto. Allí se utilizó la herramienta Power Point en donde se compartieron diapositivas con conceptos e imágenes que condujeron a una nueva aproximación debido a que los estudiantes llegaron a esta instancia con estas temáticas trabajadas previamente. Esto permitió que se lleve adelante una clase dinámica y con intercambios constantes entre docentes y alumnos que resultó en una experiencia con valiosas instancias de aprendizaje.

### **Segundo momento**

Después de haber compartido el espacio teórico, los estudiantes se reunieron en las mesadas constituyendo grupos de trabajo y como producto del intercambio de saberes, produjeron escritos breves y elaboraron diagramas esquemáticos sobre algunos conceptos que estructuran la temática. Para ello se valieron de una guía orientadora de la tarea que se preparó para esta ocasión; la misma fue diseñada con la finalidad de recuperar y fortalecer conceptos estructurantes durante el desarrollo del taller, poner en juego conocimientos previos, cuestionar saberes para confrontarlos en la experimentación y favorecer el desempeño general de las actividades a realizar. Los principales desafíos estuvieron vinculados a que, partiendo de los intercambios con el grupo se elaboren argumentos a favor del tipo de proceso metabólico en que ubicarían al proceso fotosintético, que se describan los fenómenos involucrados en la incorporación y transporte de los nutrientes que se utilizan durante el proceso fotosintético y el papel que juegan la luz y la clorofila en dicho proceso; que se discutan las etapas del mismo y se analicen los destinos de sus productos. Además, también se orientaron al desarrollo de habilidades para la elaboración de esquemas y gráficos sencillos como trabajo introductorio al dibujo científico. Esta guía tuvo como objetivo generar un acercamiento a saberes generales y específicos sobre nutrición en los organismos autótrofos, pero también tuvo la intención de fomentar un intercambio y construcción de conocimientos entre los distintos actores que participaron en esta instancia de enseñanza y de aprendizaje.

### **Tercer momento**

Luego de los intercambios iniciales, más orientados a recuperar la carga teórica, se mantuvieron los grupos en las mesadas de trabajo y se dispuso a realizar la primera actividad práctica, que consistió en primer lugar, en la observación y esquematización de estructuras



fotosintéticas en una hoja de una planta acuática (*Elodea sp.*). Luego se procedió a la observación de cloroplastos. El procedimiento consistió en montar una hoja de *Elodea sp.* entre un porta y cubreobjetos. Luego se procedió a observar y esquematizar. En esta actividad se recurrió al uso del microscopio óptico como medio para acceder a formas más amplias de conocimientos y confrontar algunos obstáculos en el aprendizaje de la nutrición autótrofa que se vinculan, entre otros, con el tamaño microscópico de las estructuras que se analizan. Las habilidades puestas en juego en el intercambio e interacción grupal y la realización de esquemas y dibujos contribuyeron a generar un buen clima áulico, propiciando las interacciones entre los distintos actores. Luego de esta actividad se reconsideraron los fundamentos teóricos vinculados a la identificación de los cloroplastos recientemente observados como orgánulos celulares donde ocurre el proceso fotosintético, discutiendo su papel en el mismo, así como el rol de sus estructuras como sitios físicos en los que transcurre cada una de sus etapas.

#### **Cuarto momento**

Los estudiantes realizaron en grupo, un preparado de tallo de cala con el fin de observar estructuras del tejido epidérmico vegetal valiéndose de distintos materiales de laboratorio. Esta actividad requiere de más precisión que la actividad anterior, dado que requiere realizar correctamente el preparado para que esto facilite la observación microscópica. Luego de que todos examinaran la muestra, elaboraron esquemas representativos de lo observado, deteniéndose en detalles y particularidades que se analizaron en conjunto.

La siguiente actividad consistió en la observación microscópica de la estructura de los estomas presentes en el tejido epidérmico de hojas y tallos, para analizarlos desde su organización y comprender las funciones que cumplen. Para ello los/as estudiantes realizaron distintos preparados transitorios utilizando el tallo de una cala (*Zantedeschia aethiopic*) y valiéndose de algunos materiales de laboratorio. La actividad se desarrolló siguiendo algunos pasos previamente socializados; en este sentido, primero realizaron un corte con un bisturí en el tallo de cala, en forma de triángulo, retirando una capa fina de tejido. Luego, con ayuda de una pinza, desprendieron una capa epidérmica delgada y transparente. Colocaron sobre el portaobjeto un trocito, no mayor del diámetro de una gota de agua, de la muestra. Con ayuda de una aguja extendieron cualquier doblez de la epidermis. Colocaron el cubreobjetos sobre la muestra sin hacer presión. Posteriormente. Con la ayuda de un trozo de papel absorbente, secaron cualquier gota de colorante que aparezca fuera del cubreobjetos. Finalmente examinaron la preparación al microscopio, con el menor aumento. Luego, observaron con mayor aumento y realizaron el dibujo de lo observado. En esta actividad, al igual que en la anterior, se recurrió al diseño de esquemas y dibujos para representar lo observado. Los estudiantes trabajaron de manera metódica en sus respectivas mesadas de trabajo, ensayando escritos donde se relacionan las estructuras observadas y los contenidos conceptuales trabajados

y se acercaron al fundamento teórico que señala a los estomas como estructuras que comunican los espacios aéreos internos de la hoja con el aire exterior y permiten los intercambios de gases que la planta necesita. Se identificaron también sus elementos constitutivos y el rol que desempeñan las células oclusivas, que se expanden o se contraen según las condiciones ambientales permitiendo el intercambio de oxígeno, dióxido de carbono y vapor de agua.

### Quinto momento

En esta etapa se propone a los estudiantes comprobar si la síntesis de almidón en las hojas de malvón (*Pelargonium hortorum*) tiene relación con la luz recibida por la planta. Esta actividad fue preparada con unos días de anticipación debido a que requiere una organización y acondicionamiento previo a la experiencia. Los estudiantes llevaron a cabo los procedimientos detallados en una guía que se diseñó para la ocasión. Cada estudiante gráfico y describió los distintos pasos de la actividad en su carpeta. En esta actividad se les propone a los alumnos de cada mesada trabajar en forma conjunta con el resto de sus compañeros, donde un docente toma el rol de guía de la experiencia, propiciando la participación e intercambio de ideas entre pares y con el equipo docente, sobre lo sucedido en cada momento de dicha actividad. Como se expuso, parte de esta actividad debe comenzar aproximadamente una semana antes dado que se debe brindar a la planta un tiempo de exposición al sol excepto en un área de algunas hojas que fueron cubiertas con unos trozos de cartón y sujetados con clip a modo de pinza (Figura 1). La intención de este trabajo es discutir la necesidad de la incidencia de la luz en la generación de hidratos de carbono en los organismos fotosintetizadores.



Figura 1. Hojas de malvón con áreas de sus hojas cubiertas.

Se les ofreció un procedimiento escrito para ordenar la tarea que consistió en los siguientes pasos. En primer lugar, con unos días de antelación sobre algunas hojas de una planta de

malvón se colocaron rectángulos de cartón con clips o alfileres, uno en la cara superior y otro en la misma región de la hoja pero en su cara inferior. Luego, en el área de trabajo, los estudiantes separaron las hojas de la planta y quitaron los rectángulos de cartón. Se calentó agua en un vaso de precipitado y cuando el agua comenzó a hervir, se colocaron en la misma, las hojas durante unos minutos. Luego retiraron las hojas del vaso de precipitado y se colocaron en un tubo de ensayo, agregando alcohol hasta que las hojas queden cubiertas; se colocó el tubo de ensayo en el vaso de precipitado con agua hirviendo y a modo de baño María. Cuando las hojas se tornaron de color amarillento, se las retiró del tubo y se lavaron con agua fría. Por último se colocó el reactivo de lugol sobre las hojas. Al realizar este paso se observó que las áreas de las hojas que fueron cubiertas con los trozos de cartón durante varios días, presentaron una coloración más clara que el resto de su superficie (Figura 2). Esto dio lugar al debate, a ensayar explicaciones sobre lo sucedido, a discutir el rol de la luz, la función del reactivo de lugol en la detección del almidón formado, y llegar a consensos y acuerdos que resultaron en el producto de un aprendizaje colectivo. Esta experiencia resultó muy productiva en más de un aspecto ya que las y los estudiantes tuvieron participación activa, se generó un buen clima de trabajo, estuvieron en contacto con materiales de laboratorio, incorporaron lenguaje técnico y se prepararon para reflexionar sobre aquello trabajado que dio pie al acercamiento del análisis de nuestra hipótesis.



Figura 2. Hojas de Malvón luego de la experiencia.

### Sexto momento

A modo de cierre y evaluación, y con el fin de promover el análisis y una fundamentación de los temas abordados, se debatió en plenario, atendiendo a las distintas voces y logrando acuerdos acerca de los contenidos comprendidos a partir del trabajo colaborativo realizado. Durante el mismo se recuperaron los aspectos que favorecieron la relación entre las

instancias teóricas con los momentos prácticos trabajados en este taller; se recapituló todo lo trabajado, retomando los aspectos teóricos, las producciones realizadas, el avance en los supuestos, la importancia de la observación microscópica y el empleo de esquemas o dibujos y de otras metodologías didácticas presentes en las distintas instancias de la actividad. Así se logró reunir los principales fundamentos teóricos y destacar los contenidos más relevantes de los diversos procesos involucrados en el proceso fotosintético. Pero además se identificaron los momentos o situaciones de enseñanza y de aprendizaje de los conceptos complejos trabajados, otorgando sentido a las actividades realizadas.

### 3.CONCLUSIONES

Durante el desarrollo de las temáticas vinculadas al concepto de nutrición autótrofa y mediante la secuencia de actividades explicitadas, se promovió la comprensión de algunos conceptos centrales de la nutrición vegetal, y se logró una visión global e integrada de los procesos biológicos involucrados. Las acciones llevadas a cabo resultaron de importancia para trabajar concepciones alternativas, ideas erróneas y comprensiones inadecuadas. Muchos manuales, textos, libros, clasifican en fase lumínica y fase oscura las etapas de la fotosíntesis, modalidad de expresión que puede situarse como generadora de ideas que resulten en obstáculos para el aprendizaje adecuado de estas nociones complejas. En este sentido, podría entenderse que la fase lumínica se produce durante el día y la fase oscura durante la noche. Sin embargo, durante el desarrollo de este taller se destacó que la luz (y determinadas enzimas) son esenciales para iniciar y regular ciertos pasos metabólicos presentes en la fase lumínica cuyos productos son de importancia para el inicio de la fase oscura. Esto se pudo comprobar mediante la experiencia realizada con la planta de malvón (*Pelargonium hortorum*), a partir de la que los/as alumnos/as identificaron la necesidad de la incidencia de la luz para la producción de hidratos de carbono en los organismos fotosintéticos. Pero además de estos y otros aportes conceptuales, las actividades fueron valoradas positivamente por los estudiantes, tanto en la aprehensión de conceptos clave sobre el tema, como en el conocimiento y uso correcto de materiales de laboratorio, en el orden, planificación del trabajo e importancia de la colaboración grupal en el mismo. Además se advierte que este tipo de trabajo, que integra saberes teóricos con otros de tipología práctica, sumado al protagonismo de los actores involucrados en esta acción educativa, ofreció a los estudiantes oportunidades de enriquecimiento conceptual y argumentativo que posibilitan fortalecer su futuro desarrollo profesional docente. Consideramos finalmente que este tipo de intervenciones didácticas llevadas a cabo en el seno de las cátedras universitarias logran una integración entre la actividad



práctica, la cognitiva, la valorativa y la comunicativa. La intención de conjugar las concepciones teóricas con habilidades que se desprenden de las prácticas de laboratorio puso en juego la manipulación de los objetos de conocimiento, lo que condujo a recorrer un camino que fue desde lo teórico y abstracto a lo concreto y nuevamente a lo abstracto. Ello permitió una valoración del trabajo que se retroalimentó en una acción colaborativa generadora de un nuevo conocimiento que emerge como resultado de una labor conjunta en el aula universitaria. Este espacio representa un desafío para los formadores de futuros profesores y profesoras de ciencias y se constituye en el compromiso de trabajar responsablemente en forma conjunta y colaborativa para crear distintos escenarios enriquecidos de aprendizajes que orienten y definan prácticas docentes dinámicas.

## BIBLIOGRAFÍA

Astudillo, C.; Rivarosa S., A.; Ortiz, F. (2014). Reflexión docente y diseño de secuencias didácticas en un contexto de formación de futuros profesores de ciencias naturales. *Pontificia Universidad Católica de Valparaíso Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*. 2014, Enero. Vol. 53(1), Pp. 130-144

Cañal, P. (2004). *La nutrición de las plantas: enseñanza y aprendizaje*. Madrid: Síntesis.

Charrier Melillán M.; Cañal, P.; Rodrigo Vega, M. (2006). Las concepciones de los estudiantes sobre la fotosíntesis y la respiración: una revisión sobre la investigación didáctica en el campo de la Enseñanza y el Aprendizaje de la nutrición de las plantas. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*. Vol. 24, n. ° 3, pp. 401-10

Fernández Marchesi, N. y Pujalte, A. (2019). *Manual de elaboración de secuencias didácticas para la enseñanza de las Ciencias Naturales*. - 1a ed. - Ushuaia: Universidad Nacional de Tierra del Fuego.

Sanmartí, N. (2002). *Didáctica de las Ciencias en la educación secundaria obligatoria*. Síntesis Edición.

# Perspectiva de alumnos sobre la recuperación de contenidos teóricos visuales.

**Censori, Casandra María<sup>1</sup>**

<sup>1</sup> Facultad de Odontología. Universidad Nacional de La Plata, Argentina, [casandracensori@gmail.com](mailto:casandracensori@gmail.com)

## RESUMEN

El presente trabajo aborda un aspecto del tema de investigación “Análisis pedagógico de los recursos visuales utilizados en histología con sus correlatos en asignaturas clínicas” desarrollada en el marco de la beca de otorgada por la Universidad Nacional de La Plata a jóvenes investigadores. La recuperación de contenidos de disciplinas básicas en etapas de estudio avanzadas se convierte en una problemática de interés pedagógico en tanto que los estudiantes realizan sus prácticas clínicas fundadas en el conocimiento adquirido en los primeros años de la carrera. Algunas investigaciones previas demuestran la integración de contenidos básicos- clínicos desde lo programático y desde la perspectiva docente, pero existe deficiente información respecto a la valoración que el propio estudiante hace sobre la recuperación de contenidos visuales en las asignaturas clínicas. El objetivo fue indagar, desde la perspectiva del alumno, la importancia asignada a la recuperación de contenidos relacionados con imágenes de histología, en la práctica clínica de una asignatura del último año de la carrera. Se realizó un cuestionario estructurado tipo escala Lickert a 30 alumnos de la asignatura Integral Niños que corresponde quinto año. La elección de este instrumento resulto adecuada por el amplio espectro de perspectiva que deja ver, como nos dice Pozzo, M (2018- 2019); brinda la posibilidad de que los alumnos expresen matices respecto a su grado de conformidad. La mayoría de los alumnos considera muy importante el uso de recursos visuales para apropiarse contenidos presentes en las imágenes. Los resultados muestran que los alumnos comprenden la importancia y aprecian el recurso visual como medio de recuperación de los contenidos, sin embargo se pudo detectar una demanda implícita del alumno por momentos de recuperación aún en la clínica, en vez de darse por sentado la inclusión de estos conocimientos en instancias previas. Esto nos lleva a reflexionar sobre la necesidad de proponer nuevos momentos de recuperación del contenido visual teórico en las instancias clínicas. Si bien la currícula



contempla una transición, la problemática motivo de esta investigación, deja ver la necesidad de un cambio, que puede tratarse de una adaptación de procesos ya implementados o directamente de la creación nuevos espacios programáticos. En conclusión se observa la existencia de una relación con la forma en que los alumnos se desempeñan en la clínica y los medios visuales usados en asignaturas teóricas, así como también una necesidad de un momento y una forma para afianzar aprendizajes durante el ejercicio clínico, permitiendo luego una actividad clínica articulada y fundamentada en los conocimientos teóricos.

**PALABRAS CLAVE:** Recuperación de contenidos - Contenido Visual - Ejercicio clínico

## 1.INTRODUCCIÓN

En este trabajo se aborda la importancia y necesidad de instancias de recuperación de contenidos teóricos visuales durante la práctica clínica de los alumnos. La intención se centra en la resolución de una problemática visible en los alumnos que se encuentran cercanos a presentarse a la sociedad como profesionales. La problemática es en sí una dificultad y a veces incapacidad de articulación de contenidos, lo cual es trascendental para las ciencias de la salud modernas que ya no admiten prácticas que no se apoyen en teoría.

La currícula de la carrera se encuentra organizada en torno a esta idea de integración teórico-práctica. Este tipo de división de la currícula está influida por los aportes de César Coll (1994) para quien los objetivos terminales (estos son aquellos que determinarían el contenido del proyecto de cátedra) debían clasificarse en tres campos: el del saber, el del saber hacer y el del valorar, siendo este último saber la pretensión final para el egresado, significando que; "se es capaz de regular el propio comportamiento de acuerdo con el principio normativo que dicho valor estipula".

Estos conceptos introducidos por César Coll (1994) se relacionan con lo que Pierre Bourdieu (1991) llama conocimiento práctico, que luego, Schön (1992) lo caracteriza como un conocimiento en acción.

La resolución de esta problemática estaría encontrando su lugar en el contenido visual que llega a los alumnos por medio de recursos visuales. A este elemento pedagógico lo rodean muchos matices, tales como la forma en la que el docente actúa mediando este recurso con los alumnos, los momentos en los que esta práctica pedagógica tiene lugar, el porcentaje de espacio curricular que ocupan, así como también la capacidad y voluntad de los alumnos, ya que como nos deja ver Entwistle Noel (1988) "los alumnos cambian su modo de encarar actividades de acuerdo con el propósito que se fijan". Así se entiende que el proceso enseñanza-aprendizaje se ve influido por múltiples factores, desde uno de ellos la docencia pretende

mejorar las situaciones que propicien este proceso.

Ya desde hace décadas se entiende y manifiesta la importancia de los recursos didácticos visuales como se encuentra dicho en una de las investigaciones de Levie y Lentz (1982) "las ilustraciones facilitan la memorización, especialmente a largo plazo" (lo que incluye una de las características del conocimiento significativo que se pretende el alumno pueda alcanzar).

La ilustración cuenta con un amplio potencial didáctico que debe aprovecharse. Sobre todo cuando los tiempos apremian. Los tiempos estipulados en el currículo del plan de estudios son apretados, por lo que docentes y alumnos deben constantemente perfeccionar sus metodologías, buscar recursos y poner a prueba su creatividad es pos de un crecimiento en el fenómeno enseñanza-aprendizaje. Siguiendo el camino del aumento de la calidad en los servicios de salud que el egresado será capaz de dar.

En este caso en particular desde la Histología y Embriología de los tejidos, se busca que el alumno sea capaz de aplicar el conocimiento en microscopia del tejido del dental, al trabajo clínico macroscópico que hará sobre el mismo.

Para favorecer esos procesos de apropiación es importante entender el rol mediador del docente, no es el medio audiovisual el que actúe por sí solo, por más que este guiado con etiquetas verbales bien relacionados con la imagen, si no que será el docente quien deberá propiciar las circunstancias a esto podemos llamarle; estrategias pedagógicas de mediación (Tanevitch, et al., 2014). Esta mediación contribuye a revelar el potencial comunicacional de las imágenes.

El docente nunca podrá generar la apropiación del conocimiento, solo podrá generar una situación propicia para que el alumno lo haga, el trabajo del docente estará finalmente en propiciar las circunstancias a través de sus conocimientos pedagógicos que le permitirán aplicar las herramientas pertinentes, en los momentos adecuados. Pudiendo significar esto cambios pedagógicos, de recursos o de currículo, sumando instancias, modificando contenidos, sumando o restando según se determine conveniente.

Se pretende sumar al aprendizaje pedagógico docente, esta necesidad nace de la sociedad que lo demanda, ya no basta con docentes expertos en los conocimientos de sus asignaturas, se necesita docentes con conocimientos pedagógicos.

A ello hace referencia Feldman (2010) al dejar en claro la insuficiencia de los conocimientos en una materia, por más virtuosos que estos sean, cuando no existe un conocimiento pedagógico, que capacite al docente a generar las situaciones propicias. Así el docente debe aspirar a que el alumno alcance un conocimiento profundo, definiéndose este como aquel que prioriza la comprensión sobre todo objetivo y por ello desarrolla estrategias. Estos conocimientos constituirán el basamento científico de los procedimientos de la práctica clínica desarrollada por el futuro profesional. Cuando el alumno no comprende los objetivos reales puede desarrollar un conocimiento meramente estratégico que le hará adecuar su nivel de esfuerzo a la

mejor rentabilidad, dirigiendo la adquisición de los conocimientos hacia aquellos que solo le harán pasar la instancias evaluativas cercanas, o peor aún un conocimiento superficial que solo identificara requisitos para cumplir en lo inmediato. Este tipo de conocimiento estratégico es un fenómeno propiciado por una serie de factores, como los tiempos acotados, las deficiencias pedagógicas, la falta de análisis de los fenómenos problemáticos que muchas veces se manifiestan en instancias clínicas.

La integración y articulación de contenidos de asignaturas básicas y clínicas es una de las fortalezas de la organización curricular de la carrera de odontología que contempla una estructura departamental con asignaturas que pertenecen a más de un departamento. Tal es el caso de la cátedra de Histología y Embriología que pertenece al departamento de ciencias básicas aplicadas y rehabilitación. Esta disciplina es netamente visual, pues se basa en la descripción estructural de los tejidos a partir de observaciones microscópicas que se representan en imágenes y cuyo valor didáctico se expresa pues, la imagen condensa una síntesis integradora de conceptos relacionados, a la vez que pretende consolidar la adquisición de conocimientos a largo plazo. La recuperación de contenidos de disciplinas básicas en etapas de estudio avanzadas se convierte en una problemática de interés pedagógico en tanto que los estudiantes realizan sus prácticas clínicas fundadas en el conocimiento adquirido en los primeros años de la carrera. Existen investigaciones anteriores que demuestran la integración de contenidos básicos-clínicos desde lo programático y desde la perspectiva docente- (Durso G, 2015), pero existe deficiente información respecto a la valoración que el propio estudiante hace sobre la recuperación de contenidos visuales en las asignaturas clínicas.

Así buscamos, a través de la perspectiva del alumno respuestas a preguntas como: “Cuando leo un libro de texto de la asignatura clínica que curso, ¿puedo comprender las imágenes de microscopía que se presentan? ¿Estimula el docente de la materia clínica a revisar de la bibliografía el concepto histológico pertinente al tema en estudio en la clínica? ¿Es necesario recordar la estructura histológica de los tejidos para poder intervenir en ellos? ¿Resultan de interés las imágenes de microscopía del esmalte dental incluidas en libros de texto de materias clínicas para el aprendizaje de los tratamientos clínicos del tejido en cuestión?

## **2.DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN**

Este estudio es de tipo transversal. La muestra fue intencional de 30 alumnos de la Asignatura Integral Niños B del quinto año de odontología en el transcurso del año 2019, de manera presencial. Se informaron los objetivos del estudio a los alumnos y se obtuvo el consentimiento informado de los participantes. Los datos se recolectaron mediante un cuestionario

*ad hoc* de tipo Likert con 5 opciones: “muy de acuerdo”; “de acuerdo”; “indiferente”; “en desacuerdo” y “muy en desacuerdo” otorgándoles un valor numérico desde el 1 al 5. Así para las premisas positivas a la opción: “muy de acuerdo”, correspondería el valor 1, para “de acuerdo”, el valor 2, para “indiferente” el valor 3, para “en desacuerdo”, valor 4 y para “muy en desacuerdo” el valor 5. Si se trata de premisas negativas estos valores se asignan de manera exactamente opuesta. El cuestionario fue validado en forma empírica a través del uso del coeficiente alfa de Cronbach, para determinar la confiabilidad del instrumento y la prueba de esfericidad de Barlett que permitió corroborar la solidez estructural, así como también fue evaluada por 3 expertos en el campo. Se pretende una validación empírica para comprobar la fiabilidad del cuestionario, este fue el motivo por el que se realizó una prueba piloto para comprobar que todas las preguntas del cuestionario sean acordes a los objetivos que se pretenden alcanzar con ellas y no manifiesten tendencia (Escofet, 2016).

Se realizó el análisis estadístico de los datos, a través de unas plantillas prediseñadas del programa Microsoft Excel y se obtuvieron los gráficos correspondientes.

En este fragmento de la investigación, se analizaron algunas de las variables comprendidas en la investigación marco de la beca. Las variables número 6, 7, 11 y 14 se encuentran íntimamente relacionadas con el aspecto de los momentos de recuperación de contenidos teóricos visuales.

Los resultados obtenidos permiten establecer que los alumnos valoran el contenido teórico visual en los libros y son capaces de comprenderlos, en teoría. Ellos reconocen también la importancia de un actuar clínico basado en la teoría, pero aun así un alto número de respuestas indiferentes (al preguntar sobre la relación de estos contenidos con el proceder práctico) deja ver que ese reconocimiento no puede ser traducido a la práctica. Se entiende que comprenden la importancia de la correlación, pero no son capaces de ejecutarla.

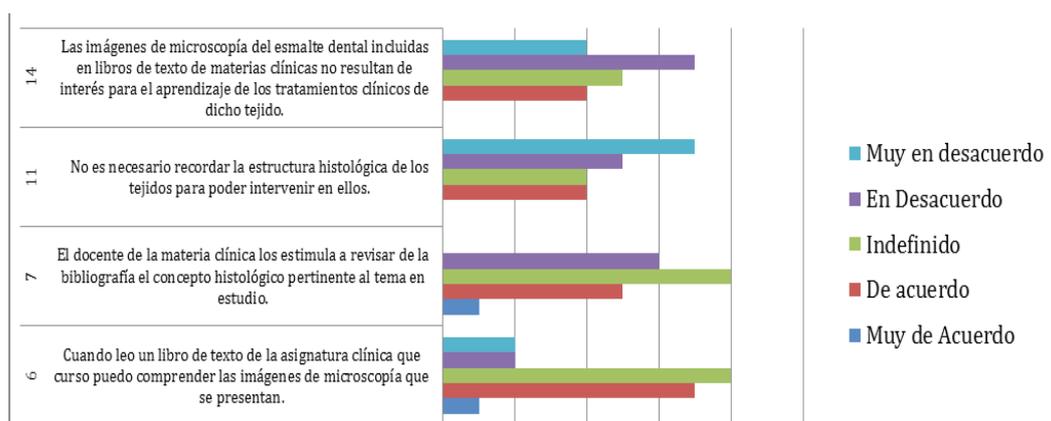


Ilustración 1. El gráfico muestra la importancia que asignan los estudiantes a las instancias de recuperación. En la variable número 7, que hace referencia al proceder docente, el alto número de respuestas indiferentes y en desacuerdo deja ver una demanda, un pedido por parte de los alumnos.



Ilustración 2. Esta imagen representa la secuencia actual en la incorporación de conocimientos teóricos a la práctica



Ilustración 3. En esta imagen se incluyen burbujas que representan la inclusión de momentos durante las prácticas (ya sea con fantomas o pacientes) donde a través del uso de recursos visuales se incluyan momentos de recuperación de contenidos teóricos visuales. Aprovechando la expansión de la accesibilidad de la tecnología, sabiendo que en cada clínica casi cada alumno podría contar con un propio recurso visual (teléfonos móviles) convirtiendo este elemento en un ayudante del proceso de enseñanza/aprendizaje.

### 3.CONCLUSIONES

Si bien la integración de contenidos está contemplada curricularmente, se evidencia una demanda implícita de los alumnos por una instancia para afianzar saberes en la práctica clínica. Encontramos aquí un gran punto a modificar, ya que este tipo de conocimientos necesitan un tratamiento especial no solo en el momento inicial, sino también a lo largo del trayecto formativo para que realmente se articule con la práctica. Esta falta de estimulación es uno de los factores que debería fortalecerse para la articulación de teoría y la práctica.

En conclusión se observa la existencia de una relación con la forma en que los alumnos se desempeñan en la clínica y los medios visuales usados en asignaturas teóricas y una necesidad de un momento y una forma para afianzar aprendizajes durante el ejercicio clínico, permitiendo luego una actividad clínica articulada y fundamentada en los conocimientos teóricos.

## BIBLIOGRAFÍA

Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.

Coll C, J. P. (1994). *Los contenidos en la reforma: enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Buenos Aires: Santillana.

Durso G, M. G. (2015). Mediación docente en el nivel pragmático de un libro de texto de histología bucodental. *Facultad de Odontología UNLP. Publicación Informativa y Científica*, 58-62.

Entwistle, N. (1988). *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona / Madrid: Paidós, MEC.

Escofet, A. F. (2016). Elaboración y validación de un cuestionario para la valoración de proyectos de aprendizaje-servicio. *Revista Mexicana de investigación educativa*, 21 (70), 929-949.

Feldman, D. (2010). *Didáctica General. Aportes para el desarrollo curricular*. Buenos Aires.: Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación de la Nación.

Levie, W. y. (1982). *Efectos de las ilustraciones de texto: una revisión de la investigación*. *Investigación y Desarrollo de Tecnologías Educativas*.

Pozzo M I, B. A. (2018- 2019). Uso de cuestionarios en investigaciones sobre universidad: análisis de experiencias. *Relmecs*, 8 (2).

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Buenos Aires: Paidós.

Tanevitch A, A. A. (2014). Estudio de las imágenes utilizadas en libros de texto de la carrera de odontología de la UNLP con énfasis en las microfotografías. *Instituto de Investigaciones en Educación Superior (IIES). Facultad de Odontología. Universidad Nacional de La Plata.*, 18-22.



# Trayectos de microscopía e imagen científica producción, interpretación y análisis crítico de las imágenes técnicas dentro del laboratorio.

**Bucari, Agustín<sup>1</sup>**

**Morcelle, Susana<sup>2</sup>**

**Kozubsky, Leonora<sup>3</sup>**

**Cappannini, Osvaldo<sup>4</sup>**

1 Facultad de Artes (UNLP), Argentina. [agustínbucari@gmail.com](mailto:agustínbucari@gmail.com)

2 Departamento de Ciencias Biológicas, Facultad de Ciencias Exactas (UNLP), Argentina [morcelle@gmail.com](mailto:morcelle@gmail.com)

3 Departamento de Ciencias Biológicas, Facultad de Ciencias Exactas (UNLP), Argentina [leonorak24@gmail.com](mailto:leonorak24@gmail.com)

4 Ex Departamento de Física, Facultad de Ciencias Exactas (UNLP), [omcappa@gmail.com](mailto:omcappa@gmail.com)

## RESUMEN

El presente trabajo se propone reflexionar acerca de los alcances de la imagen técnica dentro de la formación de conocimiento a través de la producción, reproducción-interpretación y análisis crítico de la imagen dentro del laboratorio de microscopía. Para ello desarrolla la problemática epistemológica de la imagen en la ciencia desde un enfoque interdisciplinario, como lo exige hoy en día la transversalidad del objeto de estudio. A su vez relata la puesta en marcha de una serie de intervenciones didácticas en el contexto del Taller de Microscopía y capacitaciones docentes realizadas entre los años 2017-2019 con sus resultados en relación a estrategias visuales como el registro gráfico y nuevos abordajes a partir de las reflexiones teóricas.

La ciencia produce imágenes, reproduce imágenes, crea modelos visuales y fija estereotipos en sus prácticas; el desarrollo aquí presente se orienta a desmontar el “ver” científico y describir las operaciones complejas que unen los modelos con la experiencia en el laboratorio. Se enfatiza asimismo la importancia de los estudiantes en participación activa en la producción, reproducción-interpretación y análisis crítico de las imágenes técnicas como parte sustancial del aprendizaje y de la práctica profesional futura.

**PALABRAS CLAVE:** IMAGEN TÉCNICA, DIBUJO, MICROSCOPIA, EPISTEMOLOGÍA

## 1.INTRODUCCIÓN

### El problema de la Imagen

El “problema de la imagen” y su carácter epistemológico (el lugar que ocupa dentro del proceso de producción de conocimiento científico) remite a una gran cantidad de reflexiones teóricas. Al ser un problema de características complejas, su abordaje requiere, como es en el caso del Trayecto sobre Microscopía, un equipo interdisciplinar que pueda hacer visible la dimensión del problema. En este sentido, “el problema de la imagen” es transversal a diversas áreas disciplinares, por lo cual, la bibliografía disponible proviene de múltiples campos de conocimiento.

Tomaremos los aportes de la Historia del Arte a partir de lo que se conoce como giro pictorial o giro icónico. La corriente que se denomina como Bildwissenschaft (ciencia de la imagen) describe a la imagen técnica como forma visual significativa y como herramienta de conocimiento. Así, las ilustraciones científicas no serían para esta corriente meras ejemplificaciones del discurso textual sino que, en sí mismas constituirían una matriz inmanente de pensamiento visual no discursivo (no discursivo en oposición a lingüístico). Por ello, la articulación del pensamiento visual técnico científico involucra la manera en la cual dispone sus muestras, divulga sus avances, visualiza sus resultados, reproduce sus imágenes son de carácter fundamental a la hora de entender la función epistemológica de la imagen.

Por otro lado, las imágenes son generadas en un contexto socio-histórico determinado, influido por un estilo de pensamiento de la época (Fleck), un paradigma (Kuhn) (Bredekamp 2015:21) que hacen posibles ciertas manifestaciones y otras no en una tradición de imágenes. Las imágenes técnicas, no solo son generadas por aparatos, sino que a su vez requieren de técnicas específicas de visualización desarrolladas dentro de la praxis científicas. Dichas técnicas suelen variar de campo a campo, refiriéndose a las múltiples capas de lo técnico. Asimismo, existen otras técnicas: las visuales, en el sentido de cómo se hace visible (condiciones materiales) y las interpretativas, que permiten interpretar la imagen de qué es lo que se ve (condiciones mentales).

Las imágenes no están en lugar del objeto, y los medios por los cuales se hacen visibles no son “transparentes”. En su función epistemológica, las imágenes muestran “evidencias” o “hechos científicos” siempre y cuando se reconozcan las intervenciones experimentales, es decir las construcciones de ese “hecho científico” en el contexto productivo y en relación a la tradición científica a la cual pertenecen (Hacking 1996). Por ello no es lo mismo un dibujo descriptivo, una microfotografía o una imagen producida por un instrumento óptico, ya que responden a condiciones de producción/interpretación diferentes aunque se articulen entre sí y su conexión sea, para el especialista, una obviedad. La dificultad radica en hacer visibles



dichas técnicas del “ver” científico. El objetivo es desmontarlas para disponer de estrategias pedagógicas efectivas en los ámbitos experimentales que involucren lo visual como apoyatura de sus saberes.

### **La Imagen microscópica.**

Como adelantamos al comienzo, la imagen microscópica, tiene condicionantes de producción determinados por el aparato (óptico, electrónico, etc.), el tipo de muestras (frescas, fijas, etc.) y la preparación de las mismas (técnicas de coloración, fijación, etc), contenidos fundamentales para comprender sus límites y usos dentro del campo disciplinar. Ahora bien, esto está acompañado de técnicas interpretativas visuales que acompañan a las imágenes técnicas, edificadas a través de la historia en relación al paradigma científico. Partimos de que dichos paradigmas están cristalizados dentro de las comunidades científicas, y en algunos casos promueven prácticas didácticas que dificultan el aprendizaje, como puede ser los señalados en tanto la imagen igual al objeto, el modelo igual a la realidad y metodología expositiva, entre otros.

Cada vez que surge una técnica de observación que irrumpe en la praxis disciplinar hay grandes cambios dentro de las comunidades, tensiones y dificultades en su aplicación al interior del campo específico. El caso del microscopio óptico no es una excepción. El estudio de las doctoras Rieznik y Lois remarca el pasaje sinuoso desde la aparición del microscopio óptico dentro de la comunidad académica argentina y sus distintos grados de recepción, hasta la aceptación de sus reproducciones, dibujos, microfotografías como evidencias.

En este caso, al hablar de una imagen microscópica, nos referiremos a la producida por un microscopio óptico, siendo la microfotografía una fotografía de dicha imagen, o sea su reproducción. Toda esta cadena de reproducciones, afecta “a la muestra”, tal es así que son conocidos los casos donde “un artefacto” es postulado como una estructura, aceptado por la comunidad científica y, a su vez, reproducido fijando dicha imagen como modelo de futuras percepciones (estereotipo) en el pasaje de lo privado a lo público.

Según Rieznik 2018 a inicios del siglo XX las discusiones en la neurología versaban sobre las técnicas microscópicas, qué tipo de pigmento era mejor para evidenciar tal o cual estructura o la preocupación de distinguir si era una imagen artefactual o una estructura de la muestra. En este último caso (discernir si lo observado se corresponde a un artefacto de la técnica o una estructura verdadera) se pone bien de manifiesto el complejo entramado de producción y validación de una imagen técnica como modelo, subrayando la “opacidad del medio” o sea del indicador que une el dato con la experiencia.

Estas tensiones entre las imágenes producidas por la ciencia y su constitución como “hecho científico” suelen presentarse dentro del aula como resueltas. Sin embargo los problemas se repiten a través del tiempo:

“... en el siglo XIX un profesor de microscopía de una escuela de ciencias en Inglaterra se quejaba porque sus practicantes dibujaban los especímenes que tenían que observar copiando lo que el maestro había dibujado en el pizarrón y no lo veían por del microscopio, lo que revelaba por un lado la dificultad que los estudiantes tenían para ver, interpretar y reproducir lo que se “veía” tras la lente del microscopio” (Rieznik, Lois 2018:5)

La queja del profesor del Siglo XIX, como si se entendiese de un síntoma, se manifiesta aún hoy en los contextos académicos consecuencia, a nuestro entender, de omitir estadios de la imagen técnica en la construcción del conocimiento científico.

## **2.DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA / DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN**

### **La imagen técnica en el laboratorio de microscopía**

Pensemos una secuencia común en la enseñanza académica. Un profesor universitario muestra a través de un proyector una imagen microfotográfica de un estoma citada de un libro, lo toma como matriz morfológica para explicar un proceso complejo como el de respiración. El objetivo en el plano experimental, será acceder a la imagen microscópica del estoma para constatar los datos morfológicos que sustenten sus explicaciones. En un tercer momento posibilitar que el estudiante pueda interpretarlas y reproducirlas. De allí que la actividad continúe dentro del laboratorio de microscopía puesto que el estoma no se observa a simple vista.

Despleguemos el siguiente esquema que se deduce de la primera aproximación en la cadena de representaciones y que se basa en el siguiente supuesto: Objeto de estudio en la naturaleza = Imagen Modelo, o en dicha actividad: Estoma en la naturaleza = Estoma en la microfotografía. Ahora bien, el proceso contiene a su vez una secuencia experimental, que luego se pretende replicar en el laboratorio de microscopía: Objeto de la naturaleza 1, Preparado 2, Microscopio 3, Microfotografía 4.

Momento A. Presentación del profesor introducción.

4 = 1, Imagen microscopía del atlas, igual a estoma en la naturaleza.

Momento B. Reconstrucción experimental.

Naturaleza (hoja) -Preparado (Desgarrado) -Imagen microscópica - (imagen microscópica)  
Imagen Modelo (microfotografía del atlas)



Hasta aquí no tendría que haber inconvenientes. Desde el profesor esta secuencia está contemplada, pues la imagen que se mostró al inicio de la clase involucra el mismo proceso productivo. El estudiante, sin embargo, se encuentra con los problemas técnicos para generar la imagen óptica, los saberes prácticos que hacen al paso 2 y 3, es decir, la preparación de la muestra (pasaje del objeto en la naturaleza al plano bidimensional) y su visualización en el microscopio. Aunque estas limitaciones del primer estadio de la producción (1, 2, 3) sean suplidas en el laboratorio por el conocimiento técnico del profesor (realiza el preparado, pone el aumento correcto, enfoca, encuadra la imagen) persisten las de otro tipo: las que pertenecen a la interpretación de lo que se ve.

El problema aparece cuando el estudiante es incapaz de percibir/reproducir la imagen microscópica 3, en los términos específicos de la imagen número 4. En este momento para el profesor la imagen microscópica producida en el laboratorio (3), es igual a (4), microfotografía del estoma extraída del atlas. ¿Por qué esta relación no es evidente para el estudiante?

En primer lugar la visión del profesor está atravesada por su experiencia "porque ya ve lo que hay que ver" y no puede verlo por primera vez (como sí supone la posición de estudiante), observa la relación de 3 en 4, ya que su sustrato perceptivo ya está organizado por las técnicas de visualización. El estudiante en cambio percibe información visual desordenada, homogénea, no distingue lo relevante de lo que no. Observa las burbujas de aire, los restos de tinción, las aberraciones ópticas, las sombras del espesor de un corte demasiado grueso o las otras estructuras que no son ejemplificadoras del modelo. La percepción visual del estudiante corresponde más bien a "manchas o formas confusas que carecen de significado". Además, hay una exigencia necesaria por parte del profesor de una reproducción de la imagen que pruebe que el estudiante "ve lo que hay que ver". Si la actividad comprende una descripción textual, la confusión puede llegar a ser mayor porque se pretende que los características explicadas y visibles en el modelo (microfotografía) concuerden con la muestra (imagen microscópica) y se expresen desde el estudiante como un saber específico articulando nociones visuales (dimensión, etc.) a discursos textuales. Es decir, que puedan traducir información visual con denominaciones y lenguaje técnico de la disciplina. Todo este proceso es de una dificultad de abstracción importante, sobre todo si pensamos que la información visual de la imagen 3 no está organizada en el estudiante, lo que quiere decir que no es capaz de separar los elementos y menos aún de describirlos textualmente. Si la reproducción es gráfica entonces el estudiante tiene que poder ver las estructuras y tener las destrezas manuales para esquematizarlas. Trataremos este apartado más adelante.

Aquí nos encontramos con la dimensión del pensamiento visual no discursivo que sí está consolidado en el profesor en forma de técnicas de visualización pero no en el alumno. Un error sería confundir dichas técnicas de visualización con el marco teórico disciplinar, entendido como los contenidos que se pretenden enseñar. No es que el estudiante no vea porque no sabe, sino que no tiene las habilidades visuales para referenciar una cosa con otra,

porque como se desprende de lo desarrollado, lo que se ve al microscopio no se “corresponde” con el modelo. Desde la perspectiva del profesor todos los procesos descritos que unen 3 con 4 están condensados en su saber específico, pero no son transmisibles solamente con el discurso verbal, sino que implican estrategias visuales a consolidar en la observación. ¿Qué nos aporta el enfoque interdisciplinario de la imagen técnica a dicha problemática?

En primer término enfocar el problema desde la producción de imágenes, a saber, las técnicas visuales involucradas en la generación de la imagen microscópica, y luego las condiciones de reproductibilidad que se manifiestan en la imagen modelo. Cada procedimiento técnico involucrado tiene consecuencias visuales sobre la imagen que genera. Cuando se intenta reconstruir en el plano experimental inversamente, es decir desde la imagen modelo a la naturaleza, surgen las dificultades, pues la imagen expuesta en un primer momento (4) ya está intervenida visualmente a partir de los requerimientos de la disciplina, en otras palabras está modelizada. De esta manera “esconde” los datos visuales irrelevantes, los accidentes técnicos y sus condiciones de producción claramente visibles o manifestadas como obstáculos en la imagen microscópica (3).

El ejemplo elegido por el profesor al inicio de la clase es “la mejor reproducción”, donde “se ve claramente” el estoma. La imagen ha sido seleccionada dentro de muchas otras, y se ha manipulado en buen sentido del término, para que demuestre de forma eficiente los rasgos morfológicos relevantes para el campo específico. Esto es mucho más claro si el ejemplo 4 hubiese sido un dibujo, una ilustración científica lineal, donde la síntesis y las jerarquías de lo que se presenta en relación a la muestra son claros. En el caso de la microfotografía se tropieza con el carácter “objetivo” de la técnica microfotográfica como técnica de reproducción; sin embargo cuando se fotografía, se encuadra, se elige una porción de lo representado, se opera sobre las variables que modifican la imagen (tiempo de exposición, apertura del diafragma etc.). La comunidad científica seleccionó esa imagen como modelo de estoma, y fue seleccionada teniendo en cuenta los saberes que evidencia; no obstante, esa información visual colisiona con la recabada en el laboratorio, pues el ver naturalizado oculta las intervenciones que constituyen el objeto y su imagen. Solo re-construyendo dichas intervenciones en toda la cadena experimental es posible validar la imagen (4) y comprenderla “en lugar de un hecho científico”.

¿Cómo abordar la experiencia del laboratorio de microscopía frente a dichos obstáculos?

### **El dibujo como articulador entre imagen técnica y conocimiento científico. El registro gráfico en la experiencia óptica del laboratorio.**

La imagen microscópica va acompañada de su reproducción, ya sea por el medio fotográfico o gráfico y se replica para que cumpla su función epistemológica dentro del circuito

disciplinar. En el caso de las prácticas en el laboratorio, el dibujo es una técnica de reproducción que se exige todavía en los contextos académicos, cumpliendo la función de registro (reemplazado actualmente por la fotografía digital, smartphones) y diagnóstica, para evaluar la capacidad de percibir e interpretar lo que se observa.

Lo que intentaremos sostener es que el dibujo articula la primera percepción desorganizada del estudiante con los contenidos específicos de la disciplina, funciona en un primer momento como una síntesis morfológica que funcionará más tarde como matriz para las denominaciones estructurales.

En este sentido, no dependería de lo que se ve sino de cómo se presenta en sus rasgos visuales, para construir desde allí una técnica de visualización que acompañe y ordene la primera percepción del estudiante en una representación que prepare el sustento morfológico para los conocimientos específicos. Por ello hablamos de la ventaja del hacer gráfico, pues se dispone como un abordaje visual para un problema visual común a todas las disciplinas que produzcan información con microscopios.

Si pensamos la imagen como bild, en su doble expresión tanto material como mental, el dibujo compromete entre estas dos condiciones en su hacer, puesto que tanto el dibujo es pensamiento, abstracción, como producción y manifestación material (Martinez Moro 2004:30).

El dibujo evoca a su vez las relaciones dimensionales, de las partes de la forma con sus condiciones internas. La ubicación, la dimensión, la regularidad y disposición de los componentes formales encuentran un límite real al ser descritos textualmente no así en su expresión gráfica.

Como proceso de reproducción de lo visual, el registro gráfico debe constituirse dentro del aula a partir de las necesidades propias de su función, determinada en este caso por reproducir las dimensiones morfológicas de la imagen microscópica en el plano bidimensional. Por tanto el diseño de las estrategias didácticas fueron ordenadas en base a ese eje, es decir, que la imagen reproducida cumpliera con las condiciones de proporcionalidad, de iconicidad suficiente a la vez de que generara al interior del aula “una percepción estandarizada” capaz de ser producida por un estudiante y comprendida por los demás. Por lo tanto, que funcionara como nexo entre la información visual expresada en la imagen microscópica y los contenidos relevantes asociados a dicha estructura. En síntesis, generar una técnica de visualización y reproducción dentro del aula o laboratorio que ligara el fenómeno (3) y el (4).

### **El abordaje dentro del Taller de Microscopía.**

Sólo se describirán las actividades que involucran la producción, interpretación y análisis crítico de la imagen técnica centrándose en el registro gráfico, en el marco del Trayecto sobre Microscopía, no se limita sólo a desarrollar estas prácticas sino que comprende otros

objetivos que exceden este trabajo. (Speroni y otros 2016; Bucari y otros 2019)

El Taller de Microscopía consta de seis encuentros para un grupo total de veinte participantes, siendo cada uno de ellos operador de un microscopio óptico. Los talleres se llevan a cabo desde el 2016 ininterrumpidamente, y el registro gráfico de la experiencia óptica de laboratorio se implementó a partir del año 2017 en adelante con sucesivas modificaciones.

El equipo interdisciplinario de docentes que lo implementa propone un programa en la cual se enseñe durante el uso del microscopio óptico, todo lo que comprende a los pasos 1, 2 y 3, en paralelo con metodologías de abordaje de esa información visual para interpretar/reproducir sus condiciones morfológicas de manera de constituir más tarde un conocimiento disciplinar de lo observado. En otras palabras, reorientar esos datos perceptivos hacia lo relevante para el campo y su manifestación visual (el modelo). Por lo tanto uno de los aportes es el cambio de secuencia didáctica, desde el objeto natural hasta el modelo visual y no, como se describió al comienzo, del modelo visual a su comprobación experimental.

El desafío técnico es doble, en el sentido que se enseña a producir imágenes en el microscopio como representaciones gráficas. Nos ocuparemos de describir a continuación el diseño y la aplicación de las técnicas de registro gráfico.

En primer lugar se analizaron las representaciones gráficas del Taller del año 2016, que no contaban con la intervención de un especialista en dibujo, para planificar la propuesta para el año 2017. Se observaron incongruencias de todo tipo en las representaciones obtenidas, en parte debido al uso variado de materiales, de colores y disposiciones en el plano sin un sentido explícito. El tallerista dibujaba lo que veía pero organizando esa información según sus propios criterios. De allí la dificultad de evaluar las representaciones, ya que las pautas que enmarcaban la actividad eran abiertas y poco orientadas. Se diseñó a tal fin una ficha de registro para organizar los datos obtenidos de la experiencia, una matriz para los datos perceptivos en consonancia con las consignas visuales y las técnicas de producción.

Se acordaron intervenciones de especialistas en dibujo de 15 minutos dentro del horario de cada encuentro para desarrollar los contenidos referidos al registro gráfico, con un seguimiento individual de los estudiantes durante la clase que pasaremos a describir en el siguiente apartado.

### **Intervenciones y actividades. Metodología de registro gráfico de la experiencia óptica y el diagrama colectivo.**

Las intervenciones y las actividades realizadas dentro del Taller de Microscopía se orientaron a proponer técnicas de abordaje gráfico al problema visual de la reproducción de una imagen microscópica con una orientación mimética con elementos lineales.



El registro gráfico supone volver a presentar esa información en el plano. Dentro de los conocimientos básicos de la disciplina se encuentran los contenidos referidos a bidimensión. En tanto este gran apartado refiere a las relaciones y trasposiciones dimensionales y de relaciones de las figuras con el plano que las contiene. En general con dicha base luego se construye la tridimensionalidad, uno de los grandes desafíos de la representación gráfica. En este contexto, el dibujo sólo está dirigido a la bidimensión, a las relaciones de las formas con el campo como si fuese un “mapa” de un territorio por lo cual en términos de la disciplina es de una complejidad elemental, identificar lo lleno y lo vacío, las repeticiones, etc.

Se propuso durante el Taller una secuencia de abordaje con los siguientes axiomas: de lo general a lo particular, de lo grande a lo pequeño, de lo externo a lo interno, de lo simple a lo complejo. También se dividió el proceso de representación en tres fases identificables: el pequeño boceto, el dibujo previo y la terminación. Esta secuencia está descrita en otras publicaciones del Trayecto (Bucari y otros 2019), con lo cual dejamos de lado la especificidad de cada una de las intervenciones para relacionar los resultados con las prácticas teóricas planteadas. Se busca que cada uno de los estudiante pueda incorporar en aproximadamente 3 encuentros una metodología visual satisfactoria (interpretación-reproducción), para luego complejizar en distintas actividades a partir del encuentro 4 donde dicha producción se encadene con otras dentro del grupo hacia la construcción horizontal del conocimiento (modelización y análisis crítico).

Las actividades de construcción de un modelo grupal se expresan en el denominado diagrama colectivo, en el cual se pretende evidenciar por un lado los límites del lenguaje verbal para describir estructuras y por el otro, la necesidad de estandarizar las percepciones para afianzar contenidos disciplinares. Esta actividad se realiza en el cuarto y quinto encuentro del Taller de Microscopía, porque exige que la metodología de registro gráfico ya este adquirida en la mayoría de los estudiantes.

El diagrama colectivo tiene dos estadios de complejidad. En el cuarto encuentro es el profesor quien escucha las descripciones verbales de los estudiantes acerca de un mismo preparado (en particular la experiencia se realiza con un preparado de sangre), con un mismo aumento y las reproduce en el pizarrón. Luego el resultado que reúne todas las percepciones, estructura, vistas, etc, es “filtrada” por el especialista. El hematólogo hace de “filtro epistemológico”, o sea selecciona qué de lo visto resulta relevante e irrelevante para el modelo que se busca construir en diálogo con los estudiantes. Además incita a buscar otras estructuras presentes y no percibidas-representadas en el modelo general. De esta manera, se vuelve al preparado y se agregan y corrigen los elementos representados, aquellos que no son relevantes, por ejemplo lo artefactuales, los que se repiten etc. y sumar, aunque estén presentes en el campo observado, la variedad de estructuras descritas en la pizarra. Esta secuencia es por

demás importante ya que refleja, en una pequeña escala, cómo una imagen es reproducida y modificada, para contener todos los datos relevantes para una disciplina (hematología, por ejemplo), además de validarla entre los agentes, en este caso los estudiantes. En otras palabras, se construyó el modelo gráfico con las descripciones morfológicas adecuadas al saber científico, desde la observación y no de la manera inversa, la cual trae los inconvenientes antes señalados. El estudiante puede así conectar la imagen microscópica (3) con el modelo realizado (4) porque ha participado en su generación. Que su modelo ahora no coincida visualmente, por ejemplo, con el preparado no lo sorprenderá porque podrá reconocer por un lado los límites de la imagen microscópica en su contexto productivo para ejemplificar todos los datos relevantes (no existe el preparado ideal que contenga todos los tipos de glóbulos, todos los tipos de linfocitos, etc.), y por el otro, la selección de la información visual relevante para la disciplina que incluye la muestra (no interesan estructuras derivadas de las técnicas, los artefactos, estructuras accidentales por el extendido, etc.).

Las actividades del quinto encuentro se articularon alrededor de una complejización de la actividad del encuentro anterior. Se separó la clase en tres grupos dándoles una secuencia de aumentos del mismo preparado, y se les consignó a cada grupo que realizarán las reproducciones gráficas en sus fichas personales. Cuando se concretó la actividad, se les pidió a cada grupo que eligieran un dibujante. Posteriormente se desarrolló la actividad del diagrama colectivo para cada grupo, ocupando ahora el lugar del docente de dibujo del cuarto encuentro por el dibujante designado. Se intercalaron entre sí para evitar que dibujen el mismo aumento, así el dibujo del grupo 1 era dibujado en la pizarra por el dibujante del grupo 2 etc. De esta forma se construyó un modelo gráfico de toda la secuencia de aumentos de un mismo preparado en diálogo con el especialista.

### **La propuesta en las capacitaciones docentes.**

Las experiencias de aplicación en el Taller de Microscopía demostraron la necesidad de capacitar al personal docente, pues no era sólo una competencia a desarrollar en los estudiantes (el registro gráfico), sino un cambio de abordaje general en relación del lugar de la imagen en el laboratorio. Era necesaria una reorganización de las secuencias didácticas alrededor de articular las percepciones visuales de la clase con las técnicas implícitas en cada docente en una construcción colectiva que permitiese el aprendizaje.

La ventaja de trabajar en un contexto de capacitación docente, es por un lado que los conocimientos operativos alrededor de la producción de imágenes en el laboratorio están en gran medida solventados. Los profesores que acuden al laboratorio pueden operar sobre los microscopios de manera independiente, con lo cual las dificultades de carácter técnico sólo se remiten a los preparados. Sin embargo se utilizan preparados fijos para reducir las compli-



caciones y orientar las actividades al tratamiento de la imagen producida por el microscopio (3) y su reproducción gráfica.

Se optó por replicar durante estas capacitaciones las experiencias metodológicas del Taller de Microscopía, privilegiando aquellas que se referían a las formulaciones de modelos gráficos dentro del laboratorio. Se trabajó sobre poblaciones mixtas, es decir con profesores de distintas asignaturas y recorridos académicos con el objetivo de incentivar el intercambio de experiencias.

Se siguió el orden establecido en el taller, del preparado a la construcción del conocimiento específico aunque indicando que no era el objetivo describir en términos disciplinares, sino el de reflexionar sobre la reproducción de la imagen microscópica y la construcción de imágenes-modelos visuales que reuniera las experiencias perceptivas del aula.

Las resistencias identificadas al comienzo de las capacitaciones se refirieron al cuestionamiento de la técnica gráfica, por su dificultad de aplicación en el aula, por la incapacidad de direccionar las actividades frente a la queja de los estudiantes. El dibujo es amplio, y en general, los saberes adquiridos por los estudiantes corresponden a biografías donde la técnica de registro gráfico se asocia a lo "artístico". Por tanto se pide que dibujen pero no se pautan los medios materiales (qué técnicas), ni las condiciones de evaluación de los mismos (qué tipo de representación se busca producir), y, en consecuencia no se articula de manera eficaz dentro de la clase. Así mismo es común la verbalización de: "para qué dibujar si se le puede sacar una fotografía" o los "estudiantes se niegan a dibujar" etc.

Estas resistencias fueron cediendo a partir de las actividades propuestas al encontrarse ellos mismos con información visual externa a su campo específico que no podían interpretar ni reproducir: las muestras que se les presentaron se eligieron de modo de que se encontraran con una imagen microscópica por fuera de su disciplina, o sea por fuera de su ver específico. De esta manera fue más simple que empatizaran con la necesidad de operaciones visuales que organizaran dicha información. Los profesores miraban por primera vez las condiciones morfológicas del preparado teniendo en cuenta proporciones, disposición en el campo, etc, sin adjudicarles una denominación científica. Por lo tanto debían transitar el mismo pasaje de construcción del conocimiento que sus estudiantes, reproducir una imagen en sus condiciones formales a través del dibujo, para luego discernir qué era relevante y que no de dicha reproducción.

Como las jornadas se dividieron en dos encuentros de tres horas, en el primero se atendieron las técnicas de la representación gráfica y, en el segundo, se enfatizó en la etapa de modelización, la cual se centra en la actividad del diagrama colectivo que ya ha sido descrita en un apartado anterior.

Los resultados fueron más que positivos, en tanto que todos los participantes finalmente

reconocieron los aportes de las estrategias visuales alrededor del problema de la producción, reproducción-interpretación y análisis crítico de las imágenes técnicas y las estrategias didácticas desprendidas de ello. También en cuanto a la necesidad de realizar una trasposición a los cursos regulares.

Las capacitaciones se produjeron en los años 2017, 2018 y 2019, alcanzando a profesores de Anatomía e Histología, Microbiología, Parasitología y Biología. En este último caso se registraron innovaciones en los prácticos relacionados con los avances realizados en las capacitaciones, entre los que se destacan el uso de fichas de registro y cambios en la cantidad de muestras observadas. Sin embargo restan disponer datos para medir la incidencia real de la implementación del registro gráfico dentro del laboratorio, cuestión que estaba en vías de concretarse durante el inicio de actividades del 2020.

## CONCLUSIONES

La manera de utilizar las imágenes para generar y consensuar conocimiento científico, corresponde también y en particular a conocer cómo se producen dichas imágenes en relación a la experiencia, cómo se reproducen y se insertan dentro de la comunidad científica, en tanto qué valores se le atribuyen como válidos o no. La ciencia produce imágenes, reproduce imágenes, crea modelos visuales y fija estereotipos en sus prácticas; el “ver” científico se vuelve en “conocer” o sea la interpretación del fenómeno visual del hecho científico, en la medida que es reconstruible en su articulación técnica.

Estas prácticas que devienen del análisis de las prácticas alrededor del conocimiento científico en relación a las producción de imágenes son de vital importancia dentro de las aulas que forma futuros profesionales de la ciencia, ya que evidencia cómo las prácticas son en gran medida convencionales así como sus sistemas de validación. Subrayar dichos supuestos, reflexionar, consensuar procedimientos, dimensionar resultados al interior del aula sin lugar a duda prepara a los estudiantes para desempeñarse en futuros ámbitos científicos especializados que utilicen medios visuales como agentes epistemológicos.

## BIBLIOGRAFÍA

Bucari, Agustín; Pardo, Marcelo; Masson, Candela; Morcelle, Susana; Del Panno, Maria; Spironi, Francisco; Korzubsky, Leonora; Cappannini, Osvaldo (2019). Innovación en cursos regulares desde el Taller de Microscopía de la Facultad de Ciencias Exactas. UNLP. V Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. en <http://jorna->



Bredenkamp, Horst (comp.) (2015). *The technical image: a history of styles in scientific imagery*. Chicago, The University of Chicago Press

Hacking, Ian. (1996). *Representar e Intervenir*. México Paidós.

Martínez Moro, Juan. (2004). *La ilustración como categoría. Una teoría unificada sobre arte y conocimiento*. España. Ediciones Trea.

Rieznik, Marina y Lois, Carla (2018). "Micrografías interrogadas. Una aproximación a la cuestión de las imágenes técnicas en la historia de las ciencias en la Argentina (siglos XIX y XX)". En *caiana. Revista de Historia del Arte y Cultura Visual del Centro Argentino de Investigadores de Arte (CAIA)*. N° 12 | Primer semestre 2018, pp. 1-17. URL: [http://caiana.caia.org.ar/template/caiana.php?pag=articles/article\\_1.php&obj=297 &vol=12](http://caiana.caia.org.ar/template/caiana.php?pag=articles/article_1.php&obj=297 &vol=12).

Speroni, Francisco; Kozubsky, Leonora; Del Panno, Maria; Pardo, Marcelo; Morcelle, Susana; Cappannini, Osvaldo (2016). *Una experiencia de articulación horizontal y vertical entre asignaturas de Ciencias Exactas de la UNLP: el trayecto sobre microscopía*. 1° Jornadas sobre Prácticas Docentes en la Universidad Pública, UNLP.

# Una innovación pedagógica en torno al viaje interdisciplinario

Spavento, Eleana<sup>1</sup>

Montenegro, Jesica<sup>2</sup>

1 Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales, Universidad Nacional de La Plata. Argentina. [eleana.spavento@agro.unlp.edu.ar](mailto:eleana.spavento@agro.unlp.edu.ar)

2 Instituto de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de La Plata-CONICET, Argentina.

[montenegro\\_jessica@yahoo.com.ar](mailto:montenegro_jessica@yahoo.com.ar)

## RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo describir y analizar una experiencia de innovación pedagógica centrada en una modificación metodológica, del curso de Industrias de Transformación Mecánica de la carrera de Ingeniería Forestal de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales (FCAyF), de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), durante el período 2017-2018. A través de esta innovación se planteó intervenir sobre una práctica vinculada a un recurso pedagógico didáctico: “el viaje interdisciplinario” y su utilización como insumo metodológico en el aula. El abordaje de este cambio surgió, a través del ejercicio de repensar y organizar las prácticas de enseñanza y de cuestionar las intervenciones anteriores y reconfigurar las estrategias para generar un nuevo saber pedagógico. La descripción de la innovación se estructurará centralmente en tres momentos: el “antes”: repensar la práctica, el “durante”: puesta en marcha y el “después”: entre lo dado y lo aprendido. Del análisis reflexivo surge que los viajes interdisciplinarios permiten que los estudiantes comprendan integrada e interdisciplinariamente con otras asignaturas de la carrera, los contenidos del curso. En consecuencia, la utilización de este recurso como insumo metodológico áulico fue uno de los avances pedagógicos destacables del curso en el período considerado. A través de ello, se logró el trabajo integrado y colaborativo de los estudiantes, quienes deconstruyeron y reconstruyeron los conocimientos adquiridos en el viaje, contextualizados al programa curricular. Además, se potenció la interdisciplinariedad, la integración teórico-práctico y la dinámica e interacción estudiante-docente/estudiante-estudiante durante la práctica. En general, la metodología de enseñanza basada en el aprendizaje experiencial y fundamentado en el viaje interdisciplinario como



insumo metodológico, nos permitió configurar el saber pedagógico desde el pensamiento y la reflexión del “mundo real”

**PALABRAS CLAVE:** Prácticas de enseñanza; Industrias de Transformación Mecánica; Ingeniería Forestal.

## 1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo constituye un avance de una investigación más amplia<sup>74</sup> y tiene como **objetivo** describir y analizar una experiencia de innovación pedagógica centrada en la modificación metodológica de una práctica de enseñanza en el contexto áulico, del curso de Industrias de Transformación Mecánica, durante el período 2017-2018. La innovación está vinculada a la utilización de un recurso pedagógico didáctico concreto como insumo metodológico áulico: el viaje interdisciplinario de estudios realizado entre los cursos del eje tecnológico de 5to año de la carrera de Ingeniería Forestal, de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales (FCAyF) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

Para el análisis de la propuesta se considerarán los registros de información aportados por los dos actores principales de la experiencia: estudiantes y docentes. Desde la perspectiva de los estudiantes, el análisis reflexivo será recogido a través de sus informes de viaje y encuestas institucionales. Desde la perspectiva de los docentes, el análisis reflexivo será relevado a través de tres momentos de la experiencia, que se detallarán más adelante, teniendo en cuenta los datos relevados en una entrevista grupal semiestructurada realizada a los propios docentes del curso. Para la reflexión docente se incorporará también la voz de una de las autoras de este trabajo, partícipe de la innovación.

El contexto temporal de la experiencia se sitúa a partir del año 2016, momento en el que el grupo de docentes del curso en consideración realizó una reunión para organizar las prácticas docentes del ciclo lectivo 2017. En el transcurrir de la reunión, este equipo docente revisó las intervenciones anteriores y se propuso reconfigurarlas, generando un nuevo saber pedagógico y una nueva disposición de las relaciones educativas existentes (Contreras Domingo, 2016). No obstante, en esta presentación, haremos especial énfasis en los cambios efectivamente introducidos durante los años 2017 y 2018 en el curso en cuestión.

Abordaremos esta contextualización asumiendo que las prácticas docentes constituyen el trabajo que los educadores desarrollamos cotidianamente en diferentes contextos sociales,

---

74.-Este trabajo se enmarca en el Trabajo Final Integrador de la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria (UNLP) realizado por Eleana Spavento, titulado “Sistematización de la propuesta pedagógica del curso de Industrias de Transformación Mecánica de la carrera de Ingeniería Forestal: el viaje interdisciplinario como estrategia de enseñanza”

culturales, históricos e institucionales, adquiriendo una significación para la sociedad y los propios docentes (Achilli, 1986). Frente a estos contextos disímiles, el profesor universitario debe diversificar sus roles a fin de propiciar el aprendizaje en el espacio áulico, constituyendo un proceso complejo y multidimensional en el que resultan clave los propios docentes y sus prácticas de formación. Por su parte, como el conocimiento no es una “cosa” que se transmite inalteradamente, sino que se transforma y es interpelado en su circulación por medio de los sujetos (Edwards, s.f), la complejización de este proceso se ve aún más acentuada.

En este sentido, los métodos didácticos y los criterios de acción no bastan a la hora de enseñar, sino que deben considerarse los propósitos y los diversos contextos y estudiantes. Edelstein (1996), destaca que no hay metodología sin tratamiento del contenido y sin entender la problemática del sujeto que aprende. En relación con ello, Edwards (1985) expresa la idea de que la forma también es contenido; forma en la que se conjugan, a su vez, diferentes dimensiones del conocimiento académico como formas de transmisión, de repetición del contenido, de textualidad de respuesta, de dinámica en interrogación. Y por supuesto, la lógica de la interacción también constituye una forma de conocimiento, el sentido con que se relacionan, participan y dirigen los estudiantes y docentes, el discurso explícito e implícito. En línea con estas consideraciones, Edelstein (2018, comunicación personal) considera la complejización de las prácticas pedagógicas dada por la heterogeneidad y diversidad en el aula, para lo cual plantea la generación de múltiples actividades/situaciones/propósitos de aprendizaje y la descolonización del conocimiento; dejar de lado la idea de “dictar clase”, de las tradicionales “clases magistrales” y apasionarse como docente para apasionar al otro. Y es precisamente este modo de llevar adelante la enseñanza, lo que nos interpelaba. A partir de ello surgió la propuesta de realizar una modificación metodológica en nuestras prácticas de enseñanza, específicamente en la modalidad de transmisión de conocimientos. Esto es, en transformar las clases unilaterales (Freire, 2005), las del docente como transmisor de la información, en clases más dinámicas donde se promoviera el pensamiento y el descubrimiento. Se buscaba optar por una educación que permitiera vincular teoría y práctica de manera más participativa y colaborativa, otorgándoles “empoderamiento” a los estudiantes para que sean ellos también los generadores de interrogantes y formadores de contenidos durante los procesos de enseñanza y aprendizaje. Consecuentemente con lo expresado por Zúñiga, se intentaba “fortalecer colectivos, sus identidades, empoderar a los sujetos, hacerlos partícipes en la toma de decisiones y en la construcción de su propia historia” (1995, tomado de Jara Holliday, 2012, p. 159). Planteado desde el constructivismo educativo, se pretendía potenciar un proceso dinámico, participativo e interactivo entre los sujetos, de modo que el conocimiento sea una construcción del propio individuo que aprende en interacción con su entorno (Serrano González-Tejero; Pons Parra, 2011).

Por lo que a esta experiencia le antecedió un hacer, un proceso de interacción social, intelectual, emocional y una comunicación dialógica e intersubjetiva entre los involucrados, en este caso, representados por los docentes como promotores directos del cambio, y por los estudiantes como motores indirectos de motivación (Cabo 2000, tomado de Pérez de Maza, 2016; Jara Holliday, 2018). De esa vinculación dialógica entre la reflexión crítica de la experiencia previa y los actores directos e indirectos (Edelstein, 2000), surgió la innovación metodológica que se intenta narrar en este trabajo.

Esta experiencia de innovación se estructurará en tres momentos: el “antes”: repensar la práctica, el “durante”: puesta en marcha y el “después”: entre lo dado y lo aprendido. Finalmente, se realizará un análisis integral sobre la propuesta y su aporte a la integralidad del curso e interdisciplinariedad de la carrera.

## **2.DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA**

Como se mencionó anteriormente, la experiencia está centrada en la modificación metodológica de una práctica de enseñanza del curso de Industrias de Transformación Mecánica durante el período 2017-2018, vinculada al viaje interdisciplinario de estudios y su utilización como insumo metodológico en el aula.

Este curso se inscribe en el 5to año de la carrera de Ingeniería Forestal de la FCAyF y forma parte del eje tecnológico-industrial de la carrera, junto a los cursos de Xilotecnología, Aprovechamiento Forestal e Industrias de Transformación Química, constituyendo para el Ingeniero Forestal, la base formativa sobre la madera y sus potencialidades. El espacio curricular se enmarca en Tecnologías Aplicadas, es de carácter obligatorio y cuenta con una carga horaria de 64 hs distribuidas, actualmente, en dos clases semanales de 4 horas y 30 minutos cada una.

La propuesta programática del curso se divide en dos bloques temáticos. El primer bloque, constituido por siete unidades, está vinculado a la “industria de aserrado de la madera”. Este constituye el eje “troncal” del curso y en él se desarrollan, en la primera unidad, los conceptos más importantes sobre la materia prima (rollizos-trozas), zonas de extracción y distribución de industrias de primera y segunda transformación de la madera (aserraderos e industrias de productos de madera, respectivamente) a nivel nacional. El resto de las unidades están centradas en el proceso de aserrado de la madera, para lo cual se realiza un análisis pormenorizado de las máquinas, equipos y sistemas de aserrado. El segundo bloque, constituido por ocho unidades, está referido a la “segunda transformación mecánica de la madera”; se analizan los productos obtenidos a partir de ella con diferente grado de transformación: vigas de madera maciza encolada, tableros a partir de madera maciza encolada, láminas, partículas o fibras como sus aplicaciones en pisos, embalajes de madera y con fines constructivos. En

cada uno se realiza un análisis exhaustivo de la materia prima, máquinas, equipos y proceso de transformación. Por último, se desarrollan las medidas reglamentarias fitosanitarias para el transporte internacional de estos productos.

Asimismo, el desarrollo curricular del curso contempla la realización de un viaje interdisciplinario de estudio por año curricular. Estos viajes presentan una larga trayectoria en la carrera de Ingeniería Forestal de la FCAYF, y fueron establecidos para favorecer la complementariedad de contenidos y áreas disciplinarias dentro del plan de estudio, como parte de una decisión institucional, no sólo desde lo académico, sino también desde lo económico. Estos viajes son realizados interdisciplinariamente con los otros cursos (estudiantes y docentes) de 5to año que conforman el eje tecnológico industrial de la carrera. Consisten en visitas a diferentes empresas del sector foresto-industrial que abarcan viverización, plantaciones forestales y su aprovechamiento, industrias de aserrado de madera, de fabricación de tableros con diferente grado de transformación, papeleras, bioenergéticas, entre otras vinculadas a las áreas temáticas de los cursos involucrados. Estas instancias tienen una duración aproximada de 4 a 8 días, dependiendo la zona foresto-industrial Argentina que se visite, y son factibles de realización dada la no masividad de los cursos; en términos generales, redundan en un número de entre 10-15 estudiantes.

A continuación se describirá brevemente la experiencia estructurada en tres momentos: el “antes”: repensar la práctica, el “durante”: puesta en marcha y el “después”: entre lo dado y lo aprendido, los cuales se irán desarrollando con el trascender de las líneas.

## **2.1 Repensar la práctica: el “antes”**

Como se señaló anteriormente, el objetivo principal de la innovación fue modificar el abordaje metodológico del curso, especialmente el primer bloque temático, por ser el eje “troncal” del curso.

Para comenzar con el “antes” contextualizaremos la experiencia a partir de la reunión docente del año 2016. Esta instancia constituyó el punto de inflexión de la propuesta, dado que al analizar la manera en que desde el curso se venía tomando este recurso, se entendió que el mismo no estaba siendo eficientemente aprovechado durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, principalmente en lo referente al primer bloque temático: “industria del aserrado de la madera”. Utilizando la metáfora de “caja negra”, existía una entrada (*input*), representada por los contenidos desarrollados durante las actividades áulicas teórico-prácticas, y una salida (*output*), representada por la utilización de esos contenidos visibilizados en la situación real de un aserradero y vivenciados durante el viaje. Sin embargo, fue la ausencia de un proceso de deconstrucción y reconstrucción en el aula, lo que nos interpeló.

Cabe aclarar que esta ausencia estaba relacionada con el momento de realización del viaje; hasta el momento de la intervención, los mismos eran realizados al finalizar el desarrollo curricular, por lo cual, con el viaje se concluía el curso.

En correspondencia con esta interpelación, decidimos despojarnos de la secuencia lógica educativa histórica (primero, el desarrollo programático y luego, el viaje), y en lugar de ser los transmisores de conocimientos y saberes, propusimos que los estudiantes “salieran” a encontrar respuestas y por qué no, preguntas. Soltar, darle “el poder a los estudiantes” para que ese empoderamiento fuera partícipe central de la propuesta. En concordancia con Freire (1997), “(...) enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción” (p. 47).

En ese sentido, planteamos el “turismo educativo como experiencia de educación extramuros”<sup>75</sup>, pero para ello, en primer término, se modificó el momento de realización del viaje. Como parte de la innovación, salimos del aula en un momento diferente: antes del inicio del curso, situación en la cual los estudiantes no contaban con los contenidos contemplados en el programa curricular del curso.

En consecuencia, previo a la realización del viaje y como parte integral de nuestro “antes”, se realizó un breve resumen de los aspectos más importantes del curso; su finalidad era servir de guía a los estudiantes a fin de que pudieran focalizar en los aspectos fundamentales del contenido curricular durante las visitas técnicas. Asimismo, los motivamos a que obtuvieran registros (videos, fotografías, muestras de material, entre otros) que pudieran ser utilizados a posteriori en el contexto áulico. Los métodos de enseñanza aplicados en esta etapa fueron básicamente inductivo (básico y de investigación didáctica) y de instrucción (de transmisión) (Davini, 2008).

Dentro del “antes” también incluimos el viaje propiamente dicho. Si bien no se desarrollará lo acaecido en él, dado que no es el “¿qué?” (el viaje) lo que pretende relatarse en estas líneas, sino el “cómo” fue utilizado como insumo metodológico y didáctico en el aula, en la Tabla 1 se resumen los principales detalles del mismo. En la Ilustración 1 y 2 se intentan representar fotográficamente dos instancias de la experiencia “extramuros” (el comienzo del viaje y el desarrollo de las visitas técnicas). Asimismo, como parte final de la propuesta, los estudiantes podían realizar un informe del mismo, el cual se acreditaba como actividad optativa, siguiendo algunas pautas previamente establecidas por los docentes. En términos generales, se les solicitaba una descripción y desarrollo de las actividades llevadas a cabo durante el viaje y una instancia de reflexión o conclusión sobre la experiencia.

---

75.-Ministerio de Educación de la Nación Argentina: “Crónica de viaje: relato de una experiencia educativa” (<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002331.pdf>, visitado el 02/07/2018).

Tabla 1: Resumen de los viajes 2017-2018: cantidad de docentes, estudiantes, destino, fecha y duración.

Viaje interdisciplinario	Resumen				
	Docentes	Estudiantes	Destino	Fecha	Duración
2017	4	9	Entre Ríos	Julio	4 días
2018	5	9	Neuquén	Marzo	8 días



Ilustración 1: Inicio del viaje: estudiantes-docentes  
(Fuente: propia)



Ilustración 2: Visita técnica: estudiantes-docentes  
(Fuente: propia)

## 2.2 Puesta en marcha de la propuesta de innovación: el “durante”

El “durante” de la experiencia fue considerado como el momento posterior a la realización del viaje y su utilización como objeto de estudio y entorno de ayuda, para redefinir los contenidos curriculares e incorporarle “valor agregado”, en el aula. Era el momento de entender el ¿qué? para descubrir el ¿cómo?; de transformar el “capital pasivo” en “capital activo” capaz de ser integrado en la práctica (Davini, 2008); incluir todas las voces propiciando el aprendizaje dialógico (Freire, 1997). La intención de esta modalidad era promover en los estudiantes el aprendizaje de manera más autodidacta y exploratoria, que fueran ellos quienes descubrieran y vincularan lo aprendido durante el viaje, desde la experiencia, con los contenidos teóricos del curso. Además, la propuesta buscaba enseñar basándose en la inteligencia cultural, cambiando su significado y creando un nuevo conocimiento (Flecha, 2004). Asimismo, se dirigía a que los estudiantes relacionaran, compararan y establecieran nexos a partir de lo dado para recuperar lo sabido, sea de un conocimiento natural o experiencial, y formaran “puentes” con el nuevo conocimiento para constituir luego, el punto de partida de cualquier otra propuesta o modificación didáctica (Litwin, 1997).

Pero, ¿cómo empieza esa innovación intramuros? En primer término, haciéndola visible a los estudiantes, uno de los actores-sujetos principales de esta experiencia. En este sentido, se externalizaba la idea de que el módulo programático sobre “industria de aserrado de la madera” sería centrado en los conocimientos del viaje. Para ello, focalizábamos en la memoria grupal (incluso la de los docentes), volviendo la mirada, a través de los registros visuales, fotográficos y audiovisuales del viaje, reclamando reflexión y recreación para desarrollar los diferentes ejes temáticos del curso, es decir, poner en conversación el viaje.

Para un mejor entendimiento del proceso metodológico, tomaremos como ejemplo la Unidad 5: Mecanismos de Corte, del primer módulo programático, aunque cabe aclarar que una estrategia semejante fue aplicada a todas las unidades de dicho módulo.

1- Definimos “Mecanismo de corte” como la forma en que se ataca/asierra el rollizo para producir, a partir de un material con forma de cono truncado más o menos cilíndrico y más o menos defectuoso, madera aserrada de distintas escuadrías y largos, de manera tal de obtener el rendimiento más alto posible en cuanto a volumen y calidad, en el menor tiempo posible. Esta definición quedó planteada y disponible en una filmina de power point durante todo el desarrollo de la práctica (observable directo).

2- Solicitamos que se separaran en dos/tres grupos (en general, son cursadas con número reducidos de estudiantes), constituyendo microespacios de trabajo (Edelstein, comunicación personal, 2018), y que cada grupo tomara un aserradero de los dos/tres visitados durante el viaje interdisciplinario.

3- Propiciamos la utilización de registros del viaje (Fotos (Ilustración 3), videos, apuntes, sus memorias) para el análisis y re-planteo de los mecanismos de corte y equipos observados. Se buscaba redescubrir y rescribir lo cercano (Ferrús Antón, 2013), dar lugar a un pensamiento vivo (Contreras Domingo, 2016). Solicitamos que plantearan las particularidades observadas en cuanto a materia prima, productos aserrados equipos y procesos y les pedimos que realizaran aportes adicionales, teniendo en cuenta sus conocimientos previos experienciales y curriculares. Dichos aportes podían realizarse como recomendación o comparación con los aspectos positivos y/o negativos observados.

Dado que algunos estudiantes no habían participado activamente del viaje, en ese momento pasaban a constituirse como “autores recopiladores” del viaje. Por lo cual, recopilaban, ponían en contexto y narraban la experiencia transmitida por sus pares contextualizadas en los contenidos curriculares. Algo similar ocurría con los docentes que no habían participado del viaje, aunque esto se realizaba en una instancia previa al inicio del curso; en este caso, los docentes recopilaban y contextualizaban lo vivenciado por sus colegas para luego, llevar a cabo la organización curricular.

4- Finalizado el trabajo grupal, se les pidió realizar una puesta en común donde se plantearon comparaciones situacionales entre los grupos.

En todas estas etapas (1-4) se aplicaron los métodos de enseñanza: inductivo (básico y de investigación didáctica); de instrucción (de transmisión); de flexibilidad cognitiva y cambio conceptual (método de diálogo reflexivo) y de construcción de problemas o problematización (Davini, 2008).

5- Para finalizar, los docentes realizamos una intervención teórica general indicando las consideraciones más importantes de la unidad a partir de las situaciones planteadas y no planteadas durante la puesta en común grupal. Se potenció la aplicación del método de enseñanza inductivo (de construcción de conceptos) (Davini, 2008). De este modo, se daba por abordada la Unidad 5.



Viverización



Aprovechamiento forestal



Almacenamiento de trozas



Plataforma de carga-clasificación



Inicio proceso de aserrado



Proceso de aserrado



Secado natural



Secado artificial en horno



Remanufactura

Ilustración 3: Secuencia fotográfica: resumen de contenidos curriculares visibilizados durante el viaje.

### **2.3 Entre lo dado y lo aprendido: el “después”**

Culminado el desarrollo de todas las unidades del primer bloque programático, llegaba la etapa de la evaluación. Y como en el proceso de repensar las prácticas habíamos entendido que la evaluación debía ser consistente con la metodología de enseñanza, para esta instancia también se planteó una modificación. Traspusimos la tradicional forma de evaluación con preguntas concretas sobre los contenidos, por una evaluación basada en una situación simulada y similar a la desarrollada durante el tratamiento de los contenidos del bloque temático. Por lo que en esta etapa de la experiencia se intentaba reconstruir el proceso de aprendizaje internalizado en el aula. En este sentido, continuando con la ejemplificación de la unidad temática N° 5, para su instancia de evaluación los estudiantes tenían que desarrollar un sistema de aserrado adaptado a una situación específica, planteada a través de una información semejante a la visualizada durante el viaje interdisciplinario y deconstruido-reconstruido en el aula.

Por su parte, a fin de potenciar el análisis y conclusión de la propuesta, se interpretaron críticamente los trabajos realizados por los estudiantes a posteriori del viaje y las encuestas institucionales que les fueron realizadas. Asimismo, se retomaron las voces de los docentes en torno a la percepción de la experiencia, a través de una entrevista grupal semiestructurada realizada por una de las autoras de este trabajo, en la cual en parte, también se recoge su voz.

### **3. CONCLUSIONES**

En términos generales, los viajes siempre constituyen una experiencia formativa, ya que se ponen en juego saberes técnicos curriculares como así también saberes experienciales como el intercambio cultural, la convivencia, la adaptación a ciertas normas, los descubrimientos significativos, el ejercicio sobre la capacidad de asombro, entre otros saberes que nos obligan a salir y a desnaturalizar lo cotidiano. En nuestro caso, los viajes sirven además, para que los estudiantes puedan comprender integradamente los contenidos teóricos del curso, pero insertos en el sector foresto-industrial e interdisciplinariamente con los demás cursos del eje tecnológico forestal de la carrera; aspectos incluso destacados en el análisis reflexivo desde la perspectiva de los estudiantes y de los docentes.

De acuerdo con esto, en primera instancia la decisión inicial tomada por los docentes del curso de “detener la marcha” y pensar sobre esta modificación metodológica (innovación) que permitiese la utilización más eficiente de este recurso didáctico, fue uno de los avances pedagógicos a destacar.

Por su parte, la intervención *per se* permitió que los estudiantes pudieran trabajar integrada y colaborativamente, deconstruyendo y reconstruyendo los conocimientos adquiridos a través del viaje y contextualizándolos al desarrollo programático del curso. Ello además evidenció la construcción de nuevos vínculos docente-estudiantes. En este sentido, se transformó la relación de estudiantes como “depósito de contenido” y de docentes como “depositadores de contenidos”, por una relación colaborativa donde los estudiantes adoptaron formas activas y desestructuradas de generación de sus propios conocimientos. Se transformó incluso, la relación estudiante-estudiante ya que entre los grupos de trabajo surgían interpelaciones y debates que potenciaban el desarrollo de la actividad. Por lo que, la forma en que fueron abordados los contenidos permitió otros contenidos como la interdisciplinariedad, la integración teórico-práctico, la dinámica en el desarrollo de la actividad y la interacción estudiante-docente y estudiante-estudiante.

Tanto para los estudiantes como para los docentes, se planteó una reflexión continua sobre la práctica o la experiencia en condiciones reales, en nuestro caso, materializado a través del viaje interdisciplinario. Se propició una actividad constructiva en torno a la problemática o reto que representó dicho recurso didáctico como insumo metodológico en el aula y como vinculante de los conocimientos teórico-prácticos. Por su parte, se promulgó una actuación orientada a trascender dicha experiencia mediante su reconstrucción y el enfrentamiento de nuevas situaciones, lo cual estuvo materializado por el trabajo realizado por los estudiantes en el aula, sus interpretaciones y las propuestas surgidas a partir de este ejercicio reflexivo de los resultados.

Es por ello que, a partir de los aprendizajes de esta experiencia y en consonancia con lo desarrollado a través de estas líneas, este ejercicio crítico y reflexivo, en el cual los docentes nos asumimos como intelectuales transformadores de la realidad (Giroux, 1990), nos ha interpelado, motivado y permitido hallar aspectos, relaciones, sentimientos y voces que no habíamos percibido hasta tanto realizar este análisis. Nos permitió abrir las puertas de nuestras prácticas vislumbrando la estrategia de intervención con una visión panorámica y en pos de futuras intervenciones, ya que como parte del análisis han surgido algunas tensiones que nos interpelan dejando supeditadas nuevas acciones colectivas e institucionales.

Por último, la metodología de enseñanza basada en el aprendizaje experiencial y fundamentado en el viaje como insumo metodológico, nos permitió configurar el saber pedagógico desde el pensamiento y la reflexión de lo acontecido en el “mundo real”. Y es a través de este camino que consideramos debemos continuar, afianzando la reconstrucción personal y colectiva de las prácticas de enseñanza y retroalimentando la experiencia misma.



## BIBLIOGRAFÍA

Achilli, E. (1986). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. Cuadernos de Formación Docente, 1(2). Universidad Nacional de Rosario.

Contreras Domingo, J. (2016). Relatos de experiencia, en busca de un saber pedagógico. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica*, 01(01), 14-30.

Davini, M.C. (2008). Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores. Buenos Aires. Argentina. Santillana.

Edelstein, G. (2000). El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Año IX:17*, 7 pp.

Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En A. Camilloni *et al.* *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 75-90). Buenos Aires. Ed. Paidós

Edwards, V. (1985). La relación de los sujetos con el conocimiento. Parte integral de la tesis de Maestría vinculada al Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación, PIIE. DIIE. México.

Edwards, V. (s.f.). El conocimiento escolar como lógica particular de apropiación y alienación. Parte integral de la tesis de Maestría vinculada al PIIE. DIIE. México.

Ferrús Antón, B. (2013). Relatos y literatura de viajes en el ámbito hispánico: poética e historia. *Revista Signa* 22, 781-786.

Flecha, R. (2004). La Pedagogía de la Autonomía de Freire y la Educación Democrática de personas adultas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 27-43. [Fecha de Consulta 17 de Enero de 2020]. ISSN: 0213-8646. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=274/27418203>.

Freire, P. (2005). [1970]. *Pedagogía del Oprimido*. México-Argentina. Ed. Siglo veintiuno s.a.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México-España. Ed. Siglo veintiuno s.a.

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, España. Ed. Paidós.

Jara Holliday, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros*

*mundos posibles*. Colombia. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano. 1ª edición.

Jara Holliday, O. (2012). *La sistematización de experiencias práctica y teoría de otros mundos posibles* [Extractos]. Centro de Estudios y Publicaciones Alforja. San José, Costa Rica. Ed. Intermón Oxfam.

Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires-Barcelona-México. Ed. Paidós.

Pérez de Maza, T. (2016). *Sistematización de experiencias en contextos universitarios. Guía didáctica*. Universidad Nacional Abierta. Subprograma de Extensión Universitaria. Ediciones del Vicerrectorado Académico. Venezuela. 1ra Edición.

Serrano, J. M.; Pons, R. M. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1), 27 pp. [Fecha de consulta 07 de Abril de 2020]. ISSN: 1607-4041. Disponible en: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/268>.

Durante el desarrollo de este trabajo se consideraron además, como comunicación personal, conocimientos aportados por Gloria Edelstein en el “Taller de Análisis de las Prácticas de Enseñanza” (en el marco de la carrera de Especialización en Docencia Universitaria, año 2018).



# ¿Cómo evaluar para promover el pensamiento crítico? Reseña de experiencia pedagógica en la cátedra de Ética

**Elgarte, Julieta Magdalena<sup>1</sup>**

1 CieFi FaHCE, UNLP, Argentina. [jelgarte@fahce.unlp.edu.ar](mailto:jelgarte@fahce.unlp.edu.ar)

## RESUMEN

El presente trabajo tiene por objetivo reseñar una experiencia de innovación en relación a los instrumentos de evaluación, que pusimos en práctica en el segundo cuatrimestre de 2019 en la cátedra de Ética, perteneciente a las carreras de Profesorado y Licenciatura en Filosofía de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP.

En él expongo, en primer lugar, las razones que nos movieron a buscar nuevas formas de evaluación. En relación a esto, detallo los distintos aspectos de los instrumentos más tradicionales de evaluación que nos resultaban problemáticos y comparo luego las fortalezas y debilidades que, en relación a estos aspectos, tienen los tres instrumentos más usuales de evaluación en nuestra carrera.

En segundo lugar, describo los instrumentos de evaluación que experimentamos y las razones por las que los elegimos y los consideramos preferibles a los instrumentos más usuales, mostrando cómo evitan los problemas de aquellos.

Por último, reseño las opiniones de los estudiantes sobre estos nuevos instrumentos y detallo las condiciones de replicabilidad de la experiencia.

**PALABRAS CLAVE:** INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN , DESARROLLO DE HABILIDADES PARA EL PENSAMIENTO CRÍTICO.

## 1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene por objetivo reseñar una experiencia de innovación pedagógica que pusimos en práctica en el segundo cuatrimestre de 2019 en la cátedra de Ética, perteneciente a las carreras de Profesorado y Licenciatura en Filosofía de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP. Aunque el programa 2019 incluyó también cambios

sustanciales en los contenidos curriculares, lo que me interesa presentar aquí son las innovaciones que introdujimos en la metodología de evaluación.

## 2.CINCO ASPECTOS EN LOS QUE LOS INSTRUMENTOS MÁS TRADICIONALES DE EVALUACIÓN NOS RESULTABAN INSATISFACTORIOS

La metodología que experimentamos buscaba mejorar varios aspectos que no nos satisfacían de las formas más tradicionales de evaluación que suelen usarse en nuestra carrera y que se venían usando también en nuestra asignatura.

Uno de ellos es la *ubicación temporal* de la evaluación dentro del cuatrimestre, que suele ubicarse hacia el final del mismo (o, en caso de haber dos parciales, hacia la mitad y hacia el final). Esta ubicación temporal tiene la clara desventaja de que las dificultades de aprendizaje que pone al descubierto el proceso de evaluación se descubren demasiado tarde para poder salvarse óptimamente durante la cursada. Una segunda desventaja de esta ubicación temporal de la evaluación es que una parte importante de los estudiantes acaban leyendo los textos “para el parcial”, es decir, después de que se hayan trabajado en clase y justo antes de la fecha del parcial. Esto reduce el provecho que puede extraerse de las clases por cuanto la participación de estudiantes que no han leído será menor o de menor calidad (por estar basada sólo en el sentido común, en conocimientos previos o en lo escuchado en clase, debido a la no lectura de los textos específicos), lo que no sólo empobrece la discusión de los temas en clase sino que además impide que los estudiantes se saquen en clase las dudas sobre los textos e impide que los profesores podamos detectar posibles problemas de interpretación durante las mismas (descubriéndolos recién a la hora del parcial).

Un segundo aspecto que nos resultaba insatisfactorio de los sistemas usuales de evaluación en nuestra carrera y en nuestra materia concierne no ya al tiempo sino al *objeto* mismo de la evaluación: a los conocimientos y habilidades que se intenta evaluar con los instrumentos elegidos para ese fin. Algunos instrumentos usuales de evaluación no buscan evaluar habilidades que creemos deberían ser evaluadas en una carrera de filosofía.

Un tercer aspecto concierne la *efectividad* del instrumento elegido para medir correctamente aquello que se busca medir. Algunos de los instrumentos usuales de evaluación no logran evaluar con precisión aquello que se proponen medir.

Un cuarto aspecto concierne el *sufrimiento subjetivo innecesario* que suelen provocar en un sector de los estudiantes ciertos instrumentos de evaluación.

Y un quinto y último aspecto que nos resultaba insatisfactorio de algunos de los instrumentos usuales de evaluación es que fallan en cumplir el desideratum de *gradualidad* en las



tareas propuestas a los estudiantes como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje.

### 3. DEBILIDADES Y FORTALEZAS DE LOS INSTRUMENTOS MÁS USUALES DE EVALUACIÓN EN LA CARRERA DE FILOSOFÍA

Además del examen final oral, tres tipos de instrumentos de evaluación son los más usuales en nuestra carrera: los parciales presenciales, los parciales domiciliarios y las monografías.

Los *parciales presenciales* buscan principalmente evaluar la comprensión de textos y tienen la limitación de incitar a los estudiantes a estudiar los textos por separado, concentrándose en poder reseñar cada uno en sus aspectos centrales. Así, no suelen demandar (y, por tanto, tampoco incitar) a los estudiantes a que comparen, asocien o contrasten unos textos con otros, ni que a que se paren a reflexionar sobre qué piensan ellos mismos de los problemas, las tesis o los argumentos presentados por los autores. Si bien esto tiene sentido (habida cuenta de que es difícil ponerse a pensar relaciones en el escaso tiempo de un parcial presencial), no deja de ser un efecto indeseable en términos del tipo de habilidades que son *objeto* de la evaluación. Además de esto, los parciales presenciales exponen a muchos estudiantes a un gran estrés a la hora de rendir, ya que deben confiar en poder recordar adecuadamente (y tener la lucidez mental para articular con claridad y precisión) las respuestas a preguntas que no se les enviaron previamente. Este estrés innecesario es malo por dos razones: por el *sufrimiento subjetivo* que genera en los estudiantes y por las injusticias que genera en la evaluación, ya que estudiantes que se ponen particularmente nerviosos no logran plasmar lo que saben y por tanto obtienen notas menores que las que merecerían. De aquí que este instrumento de evaluación no sea *efectivo* como forma de medir con precisión el grado en el que cada estudiante logró efectivamente adquirir los conocimientos o desarrollar las habilidades objeto de evaluación.

El *parcial domiciliario* busca remediar algunos de estos problemas, y lo logra, aunque mantiene otros. Es mejor en lo que hace a no generar *sufrimiento innecesario*, ya que es menos estresante que el parcial presencial, al permitir a los estudiantes contar con más tiempo para pensar sus respuestas e incluso poder consultar la bibliografía para salvar cualquier duda. También es más justo o *efectivo* como metodología de evaluación ya que permite que los estudiantes puedan dar su mejor respuesta al problema planteado, sin que les jueguen en contra el reloj o los nervios. Además, las preguntas en este tipo de exámenes suelen solicitar que los estudiantes relacionen unos textos con otros o apliquen teorías a casos concretos, con lo cual promueven una apropiación más integrada y profunda de los problemas y las teorías. Esto puede hacerse porque, a diferencia del parcial presencial, el parcial domiciliario da más

tiempo a los estudiantes para elaborar sus respuestas y por tanto puede plantear preguntas que requieran más elaboración. No obstante, no suelen requerir que los estudiantes piensen los problemas por sí mismos o que evalúen los argumentos o las tesis sostenidas por los autores, y de ese modo no suelen fomentar activamente el desarrollo de esas habilidades ni tampoco permiten evaluarlas ni asistir a los estudiantes en su desarrollo señalándoles aciertos, errores y caminos posibles para mejorar.

Este objetivo más ambicioso suele quedar relegado, en nuestra carrera, a las *monografías*. Esta metodología de evaluación, sin embargo, adolece de los mismos problemas que los parciales presenciales en cuanto al *tiempo* en el que se ubica dentro de la cursada. A esto se suma que la monografía suele ser la única instancia en la que se pide a los estudiantes que hagan una evaluación crítica (más allá de algún pedido oral en clase, que suele caer en saco roto si los estudiantes no leyeron el texto, o contestarse desde lo que se escuchó en la clase, lo que limita obviamente la profundidad de la reflexión ofrecida, ya que no se trata de una respuesta meditada sino de una reflexión del momento). Este hecho atenta contra la *gradualidad* del aprendizaje y de las tareas solicitadas: en efecto, no se solicita de un modo eficaz durante la cursada que reflexionen sobre los textos (y reciban la retroalimentación de los docentes) pero luego, ya finalizada la cursada, se pretende que estén en condiciones de escribir un *paper*. Este problema de falta de gradualidad y falta de retroalimentación previa se puede paliar haciendo devoluciones minuciosas de las monografías y requiriendo a los estudiantes que rehagan o retoquen sus monografías en función de lo señalado en la devolución, pero incluso así las reflexiones y los aprendizajes que puedan surgir de ellas (tanto en cuanto al contenido como en cuanto al procedimiento) quedan en la soledad de la relación de los docentes con cada estudiante, sin poder socializarse en el marco de la clase, lo que resultaría más enriquecedor para todos, al permitir a cada estudiante aprender y nutrirse de las contribuciones y de los errores de los demás.

Hasta aquí, entonces, las fuentes de nuestra insatisfacción con los métodos más usuales de evaluación en nuestra carrera. ¿En qué consistió la innovación que implementamos de cara a evitar estos problemas?

#### 4. LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN QUE EXPERIMENTAMOS

Los instrumentos de evaluación que elegimos ensayar fueron dos: combinamos parciales domiciliarios integradores (ubicados temporalmente a mitad y al final de la cursada), con un instrumento que llamamos Reconstrucciones Argumentales Críticas o RACs (cuya ubicación temporal está mucho más dispersa todo a lo largo de la cursada).

Esta combinación de instrumentos valía tanto para los estudiantes que optaran por el sis-



tema de promoción sin examen final como para quienes eligieran el sistema de promoción con cursada regular y examen final. La diferencia entre ambos (además de la existencia o no de examen final) residía en la cantidad y temática de las RACs que debían presentar y en los temas objeto de evaluación en los parciales domiciliarios.

Les estudiantes que optaran por la promoción sin examen final debían entregar y aprobar una Reconstrucción Argumental Crítica (RAC) de un texto a elección de cada unidad (de entre los marcados con \* en el programa, que fueron seleccionados por su relevancia temática y aptitud para este tipo de ejercicio). En la primera página de la RAC se debe enunciar una tesis central del texto, y reconstruir el o los argumentos que ofrece la autora o autor para sostenerla. Esta Reconstrucción Argumental debe ser acompañada por una evaluación crítica de ese argumento o argumentos. Las características y modalidades posibles de esta evaluación se consignaban detalladamente en el programa. La evaluación podía consistir en una crítica (que señale algún defecto del argumento en cuanto a su estructura lógica o a la verdad de sus premisas, o bien señale una limitación del mismo en cuanto a su alcance). Alternativamente, la evaluación podía ofrecer consideraciones adicionales a favor de la misma tesis (que refuercen el argumento original o amplíen su alcance). Se dejaba también sentado que la crítica no podía consistir en un mero dejar constancia de si se acuerda o no con el autor o autora, sino que tenía que incluir una enunciación de las razones por las cuales se está de acuerdo o en desacuerdo. Las RACs se debían entregar por correo electrónico hasta 24hs antes del inicio de la clase en la que estuviera previsto el tratamiento del texto en cuestión, al profesor o profesora en cuya clase se trataría el texto, de modo que pudieran ser corregidos con anterioridad a la clase. Las RACs desaprobadas podían ser recuperadas mediante la presentación de una RAC de otro texto de la misma unidad o mediante la ampliación/corrección de la misma (si así lo indicábamos en la devolución).

Además de entregar una RAC para cada unidad antes de la respectiva clase, quienes optaban por la promoción sin examen final debían aprobar (con nota 6 como mínimo) dos Exámenes Parciales Domiciliarios en los que se les pedía que respondieran tres preguntas integradoras sobre temas de clases teóricas y una sobre temas de prácticos, con sus respectivas instancias de recuperación. Alternativamente, quienes optaban por el sistema de promoción con cursada regular y examen final, debían entregar y aprobar dos RACs (a elegir entre los textos del programa de Trabajos Prácticos), con las mismas características e instancias de recuperación señaladas más arriba, además de aprobar (con nota 4 como mínimo) un Examen Parcial Domiciliario, con el mismo formato del de promoción pero sobre un listado de cuatro preguntas integradoras sobre temas del programa de Trabajos Prácticos. Por último, debían aprobar un Examen Final escrito, a completar en la mesa de final, en el que se requiere que respondan 4 preguntas integradoras que les indicaremos al momento del examen, pero que

seleccionaremos de entre las que constarán en un listado de preguntas que les enviaremos vía campus al finalizar la cursada, para que puedan prepararlas con anticipación, y que versarán sobre los temas de clases teóricas. Dado que el curso que estamos comentando tuvo lugar durante el segundo cuatrimestre del año pasado, todavía no hemos tenido ocasión de evaluar este nuevo formato de examen final.

## 5. RAZONES DE LA ELECCIÓN DE ESTOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Aunque algunas de las ventajas de estas herramientas de evaluación ya podrán adivinarse, enunciare a continuación las razones de nuestra elección de estos instrumentos: las ventajas que esperábamos tuvieran por sobre las formas más usuales de evaluación detalladas arriba. El parcial domiciliario integrador tiene por fin incentivar a los estudiantes a articular los distintos textos en función de preguntas integradoras o de aplicación, de modo de asegurar una comprensión más profunda de los temas desarrollados a lo largo del curso. Inicialmente lo habíamos planteado como un parcial presencial pero sobre 4 preguntas seleccionadas al momento del parcial de entre una lista más amplia de preguntas integradoras entregada a los estudiantes con anterioridad para que pudieran prepararlas, incluso de manera colectiva (aunque luego cada uno tuviera que escribirlas individualmente en la fecha del parcial). Esta primera idea no dio el resultado que esperábamos y, luego de una conversación con los estudiantes en la que escuchamos sus sugerencias, resolvimos que el recuperatorio del primer parcial, así como el 2do parcial y sus recuperatorios fueran domiciliarios, para que tuvieran más tiempo y más tranquilidad para articular las respuestas. Esta modalidad resultó mejor, a la vista de la calidad de las respuestas obtenidas y tiene la ventaja adicional de que no hay que descifrar la caligrafía de algunos estudiantes.

Las RACs, por su parte, tienen varias ventajas. Por un lado, debido a su ubicación temporal (i.e., al tener que entregarse antes de cada clase), contribuyen a asegurar una mayor tasa de lecturas previas a la clase en la que se tratará cada texto, asegurando además que esa lectura sea más minuciosa y reflexiva. Esto no sólo enriquece las clases (ya que más estudiantes asisten habiendo leído y trabajado el texto minuciosamente, y habiendo reflexionado sobre el mismo para poder elaborar su evaluación crítica), sino que transmite la idea de sus juicios importan y tienen lugar en la clase (merecen ser presentados y discutidos) y permite a los estudiantes recibir las necesarias correcciones u orientaciones durante la cursada, en lugar de al final.

A su vez, las RACs constituyen una oportunidad para desarrollar y ejercitar el juicio crítico gradualmente, durante la cursada y de manera a la vez privada (con tiempo para pensar y escribir en casa) y socializada en clase (lo que permite la retroalimentación por parte de docentes y compañeros). En estos dos aspectos evitan los problemas que señalé más arriba respec-



to de las monografías. Por un lado, cada estudiante comparte sus reflexiones con el resto, en el marco de la clase, aportándoles puntos de vista que probablemente se les habrían pasado por alto, y beneficiándose a su vez de posibles réplicas o aportes de sus compañeros. Por otro lado, la RAC constituye un ejercicio de análisis y discusión más pautado y acotado que una monografía, razón por la cual constituye un buen ejercicio preparatorio para ir entrenando a los estudiantes en el tipo de prácticas y habilidades que necesitan dominar para poder escribir luego una monografía o un trabajo académico más exigente, como una tesina o una tesis.

Adicionalmente, dado que las RACs se entregan 24hs antes de la clase, sirven también como insumo para terminar de ajustar la preparación de la clase, al mostrar a los docentes con cierta anticipación qué puntos generan dificultades para la comprensión o por qué lado van los cuestionamientos o el interés por las posiciones de un autor o autora. Así, las RACs permiten a los docentes preparar la clase en base a las dificultades e inquietudes reales de los estudiantes, en lugar de tener que diseñarla sobre la base de dificultades e inquietudes supuestas, inferidas o imaginadas.

## **6. EVALUACIÓN ESTUDIANTIL DE ESTOS INSTRUMENTOS**

Al final del curso y luego de entregar las notas finales a cada estudiante por correo electrónico, les preguntamos por sugerencias para mejorar el curso y la metodología de evaluación. La totalidad de quienes contestaron se manifestó conforme con el sistema, señalando como destacables los aspectos que detallo a continuación.

En relación al parcial domiciliario, se valoró positivamente el tipo de habilidades que requiere, el tiempo que les da para contestar con tranquilidad y la mayor justicia que posibilita en la asignación de las notas. En palabras de una estudiante: "En cuanto al método de evaluación, creo que el modelo que implementaron este año fue justo y útil ya que lejos de realizar sólo un control de lectura, propusieron la problematización y comparación de conceptos, fomentando así nuestra capacidad argumentativa -herramienta esencial en nuestra carrera-. Por otra parte, el hecho de que hayan habilitado un espacio para la discusión post-primer parcial habla sobre su interés real en mejorar el modo en que dictan la materia. Su preocupación por nuestras opiniones generó un vínculo intelectual más horizontal, el cual desde mi postura es fundamental para repensar los espacios y métodos de formación y no cristalizar modelos de evaluación, temas, ni autores. Como ya les he expresado, teniendo en cuenta la complejidad de las preguntas de evaluación -dado que implican la comprensión y puesta en relación de diferentes concepciones, y que para responder a ello es necesario tener un manejo profundo de las ideas- desde mi experiencia la resolución del examen se ajusta mejor a los tiempos de un parcial domiciliario -tal como lo propusieron finalmente- en donde es posible la planifica-

ción de la escritura en vistas a realizar una articulación correcta de la respuesta y obtener una mayor claridad en la misma”.

Por su parte, de las RACs (que inicialmente denominamos Resúmenes Críticos) destacaron la oportunidad que ofrecen para pensar por sí mismos y discutir ideas en clase. En palabras de un estudiante: “Destaco sobre todo la importancia de que mantengan como obligatorios los resúmenes críticos, ya que son una buena oportunidad para entender bien al autor del que se escribe y también para desarrollar el pensamiento propio y crítico. A pesar de que la filosofía surja en cierta manera en el ágora, con el debate, con la búsqueda de nuevos problemas y soluciones, la carrera de filosofía tiende a ser más historiográfica. Se estudia lo que pensó tal o tal gran filósofo y qué le respondieron en su época. Pero las respuestas que podríamos tener los estudiantes no se generan, a falta de espacios para crearlas. Los resúmenes críticos son entonces, un espacio necesario y fértil para el pensamiento propio. Además de que haya respuestas, críticas y debates en clase sobre los resúmenes, que es un ejercicio de la dialéctica muy valioso”.

Otro estudiante destacó la utilidad de las RACs como forma de evitar la acumulación de monografías por realizar (algo que probablemente se deba, al menos en parte, a la dificultad que entrañan dada su falta de gradualidad). En sus palabras: “La modalidad de promoción sin examen final me parece muy acertada ya que al trabajar sobre los resúmenes durante la cursada se evita la acumulación de monografías, cosa que sucede porque la gran mayoría de las materias con dicha modalidad piden una monografía”.

## 7. CONDICIONES DE APLICACIÓN Y REPLICABILIDAD

Esta metodología de evaluación tiene obvias limitaciones en cuanto al tipo de cursos en los que sería posible aplicarla, ya que demanda mucho trabajo de corrección. No obstante, creemos que sería en principio replicable en muchas otras cátedras de la carrera de filosofía, que tienen una matrícula reducida, o de otras carreras con ratios docente/estudiante similares. También podría aplicarse en cursos de posgrado, cuya matrícula suele ser más reducida que la del grado.

## 8. BIBLIOGRAFÍA

Abrami, Philip C., Robert M. Bernard, Eugene Borokhovski, David I. Waddington, C. Anne Wade y Tonje Person (2015). Strategies for Teaching Students to Think Critically: A Meta-analysis. *Review of Educational Research*, 85(2), 275–314. doi: 10.3102/0034654314551063.

Hitchcock, David (2018). Critical Thinking. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Fall 2018 Edition), Edward N. Zalta (ed.). Recuperado de <https://plato.stanford.edu/archives/fall2018/entries/critical-thinking/>.

# Conocimiento Didáctico del Contenido: análisis de un caso en el ámbito universitario

**Ferrante, Juan<sup>1</sup>**

**García, María Basilisa<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> Universidad Nacional de Mar del Plata, Fac. de Cs. Exactas y Naturales, Argentina, [ferrantejuan@gmail.com](mailto:ferrantejuan@gmail.com)

<sup>2</sup> Universidad Nacional de Mar del Plata, Fac. de Cs. Exactas y Naturales, Argentina, [bagarcia@mdp.edu.ar](mailto:bagarcia@mdp.edu.ar)

## RESUMEN

El presente trabajo forma parte de un estudio mayor, cuyo propósito es indagar lo que los profesores universitarios piensan acerca de cómo se debe enseñar un contenido de estadística, así como también las formas de representación y formulación de la materia que la hacen comprensible a los estudiantes. A su vez, se comparan estas ideas con las que poseen los mismos docentes respecto de un contenido de matemática, con el que se encuentran más familiarizados. Se trata de un estudio descriptivo-interpretativo centrado en el análisis de un caso en profundidad: una docente de primer año de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Matemática y Física.

Como marco conceptual para abordar el problema se seleccionó el del conocimiento didáctico del contenido (CDC).

Para la recolección de datos se utilizó un cuestionario semi-estructurado denominado Representación del contenido (ReCo) cuyo propósito es encapsular los aspectos clave del CDC del profesor en un tópico específico. Además, se realizaron entrevistas para complementar las ReCo.

El diseño de una matriz de análisis basada en el CDC, posibilita indagar no solo en los saberes disciplinares y las didácticas pertinentes de los entrevistados, sino también el cuestionamiento de cómo adquirieron estos contenidos y la dimensión ética que plantea todo proceso de enseñanza-aprendizaje.

**PALABRAS CLAVE:** conocimiento didáctico del contenido, matemática, transposición didáctica.

## 1. INTRODUCCIÓN

La estadística es un contenido frecuentemente olvidado en la educación secundaria, no solo en nuestro país sino a nivel internacional. Batanero (2007) afirma que esto se debe, en parte, a la escasa preparación estadística con la que el profesor termina sus estudios, por lo que cuenta con pocos recursos a la hora de preparar sus clases. Es por esto que omite el tema, lo acorta o lo presenta con una metodología inadecuada. Con el propósito de conocer el lugar que ocupaba la estadística en la práctica docente de profesores de educación secundaria, tanto de gestión pública como de gestión privada de la ciudad de Mar del Plata, en el año 2018 se realizó un trabajo de investigación en el marco de una beca otorgada por el Consejo Interuniversitario Nacional. De los resultados de esta investigación se desprende que los participantes no enseñan estadística en sus clases, aunque incluyan la temática en sus planificaciones (por tratarse de un eje completo en el Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires). A pesar de esto, hay coincidencia en la totalidad del grupo, en cuanto a considerar que la Estadística puede resultar de interés para el alumnado, debido a su estrecha conexión con temas de la vida cotidiana. Entre las causas que le atribuyen al no dictado del tema, se destacan las siguientes: la estadística siempre se ubica al final del programa, por lo que no se llega a dar; falta de tiempo, debido a que hay que retomar temas de años anteriores; escasa formación disciplinar para abordar actividades relacionadas con la estadística.

Siguiendo con la línea de la enseñanza de la estadística, se comenzó a abordar el problema en el ámbito universitario. El presente trabajo forma parte de un estudio mayor, cuyo propósito es indagar lo que los profesores universitarios piensan acerca de cómo se debe enseñar un contenido de estadística. En el mismo sentido, las formas de representación y formulación de la materia que la hacen comprensible a los estudiantes. A su vez, se comparan estas ideas con las que poseen los mismos docentes respecto de un contenido de matemática, con el que se encuentran más familiarizados

Como marco conceptual para abordar el problema se seleccionó el del conocimiento didáctico del contenido (CDC). Se entiende al constructo CDC en el sentido que le dan Park y Oliver (2008) como el conocimiento y la capacidad de aplicación, por parte de los docentes, de múltiples estrategias de instrucción, representaciones y evaluaciones. Estas permiten ayudar a un grupo de estudiantes a comprender un tema específico, dentro de las limitaciones contextuales, culturales y sociales en el entorno de aprendizaje. Definido así, el CDC no se limita a estudiar cómo se enseña para obtener conocimiento de la didáctica general, sino que busca que el profesor comprenda lo que se ha de aprender y cómo se debe enseñar el contenido, a partir de la propia práctica docente, de la comprensión de cómo el alumno aprende y comprende, resuelve problemas y desarrolla su pensamiento crítico acerca de dicho contenido.



Desde esta perspectiva se asume que los profesores que tienen éxito en la enseñanza del contenido de un tema específico, probablemente han conseguido desarrollar un CDC adecuado del mismo. Además, el marco teórico del CDC también permite explicar mejor algunas fases que median entre la planificación de la enseñanza y la práctica docente. Por lo tanto, puede resultar un marco teórico útil para analizar cómo puede hacerse una implantación más adecuada de la enseñanza de un tema determinado, venciendo los numerosos obstáculos que hay que superar para ello.

Diversos investigadores han realizado propuestas en torno a los componentes del CDC que han sido reunidos, por ejemplo, por Van Driel, Verloop y De Vos (1998) y Park y Oliver (2008). Para el presente estudio, se recuperaron estos componentes y se realizó una adaptación de los mismos que se detallan en la Figura 1.

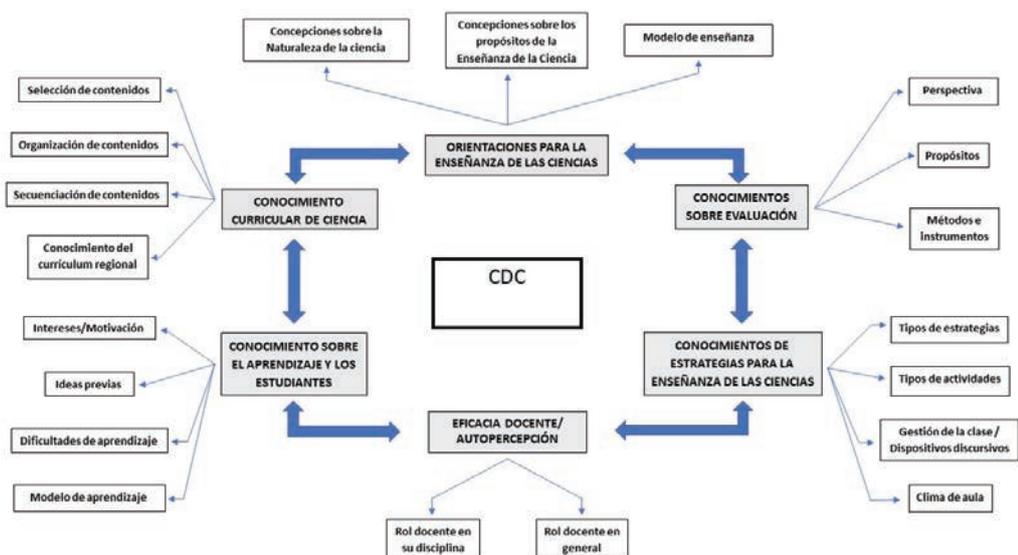


Figura 1

La relevancia del CDC radica en que permite al investigador operar con un conjunto de categorías (por ejemplo: conocimiento curricular de ciencia, conocimiento sobre el aprendizaje y los estudiantes) susceptibles de ser organizados en una matriz de análisis. Esta puede ser aplicada a una diversidad de casos y de esta manera analizar cómo el profesor traslada a la enseñanza el contenido de un determinado tópico; esto es, cómo realiza la transposición didáctica del conocimiento especializado de un tema a conocimiento escolar objeto de enseñanza y aprendizaje (Chevallard, 1985).

El presente trabajo de investigación se propone estudiar las ideas de una docente univer-

sitaria respecto de algunos aspectos del CDC en estadística y compararlas con las que posee sobre un tema de matemática con el que se encuentra familiarizada.

## **2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA / DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN**

La investigación se llevó a cabo desde un enfoque cualitativo. Se trató de un estudio descriptivo- interpretativo centrado en el análisis de un caso considerado representativo (dentro de un grupo de 15 docentes). El motivo de la elección es que la docente seleccionada se desempeña en 1er año de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Matemática y en Física, con una mirada hacia el último año de la secundaria y el ingreso a la universidad. Además, en las encuestas estudiantiles la docente tiene una valoración muy positiva. Por último, manifiesta una preocupación particular por cuestiones pedagógicas y de problemáticas específicas del pasaje secundario- universidad.

### **Diseño**

Lo principales objetivos que guiaron el trabajo fueron:

1. Identificar las formas en que se expresan algunos componentes del CDC en Estadística en una profesora universitaria de matemática.
2. Identificar las formas en que se expresan algunos componentes del CDC en Álgebra en una profesora universitaria de matemática.
3. Comparar los CDC expresados por la profesora respecto de dos temáticas diferentes.

Los componentes estudiados fueron: conocimiento curricular de ciencia; conocimientos de estrategias para la enseñanza de las ciencias; conocimiento sobre el aprendizaje y los estudiantes; conocimientos sobre evaluación.

Para trabajar el tema correspondiente a Estadística, se seleccionaron los contenidos Medidas de Tendencia Central (M.T.C), y para trabajar el tema correspondiente a Álgebra, el contenido seleccionado fue Transformaciones Lineales (T.L.), tema que la docente desarrolla habitualmente.

El primero de los contenidos seleccionados, se relaciona directamente con la investigación del año 2018 denominada "El lugar de la Estadística en la práctica docente de profesores de Escuela Secundaria". Por lo tanto, parte de la presente investigación se entiende como una ampliación de los resultados parciales conseguidos, ya que en el marco de la beca CIN lo que se obtuvo fue un estado de la cuestión, dentro de un colectivo docente perteneciente a la enseñanza media y construido artificialmente para garantizar una heterogeneidad de casos.



## Instrumentos y técnicas de recolección de datos

Para recolectar datos se utilizaron:

Representación del contenido (Reco): Consiste un cuestionario semi-estructurado en una serie de preguntas cuyo propósito es encapsular los aspectos clave del CDC del profesor en un tópico específico (Loughran, Mulhall y Berry, 2004).

Entrevistas: su función fue complementar los cuestionarios mencionados anteriormente, en las que se profundizaron algunas respuestas y se indagó sobre algunas cuestiones que habían quedado inconclusas o poco claras.

## Procedimiento de recolección y análisis de datos

En una primera instancia se administró una ReCo a la docente, primero indagando sobre Medidas de Tendencia Central; luego, se administró el mismo cuestionario, pero indagando sobre un contenido en particular que ella eligió. En una segunda etapa, se la entrevistó con los propósitos ya mencionados.

Para proceder al análisis de los datos, se realizó una codificación temática (Flick, 2004) y se volcaron los resultados en una tabla, que es una versión adaptada de la Evidence Reporting Table, elaborada por Park y Oliver (2008). Posteriormente, se realizó un análisis enumerativo entre componentes (LeCompte y Preissle, 1993) con la finalidad de explorar la relación entre ellos (Park y Chen, 2012). A partir de esos resultados, se elaboraron los primeros CDC del sujeto participante, correspondientes a la etapa de planificación de la clase.

Para alinear la investigación con la bibliografía existente, y poder cumplir con la recomendación realizada por Schraw (2010) sobre la necesidad de utilizar métodos que faciliten la comparación de resultados, se elaboró un esquema de codificación a partir de los resultados obtenidos en investigaciones. La tabla I, II, III, IV presentan una síntesis de las categorías de respuestas posibles en cada uno de los componentes estudiados.

Tabla I

*Categorías correspondientes a "Contenidos a enseñar"*

	A	aB	Ba	B
<i>Selección de los contenidos</i>	Información científica previamente seleccionada, adaptada	Conceptos y procedimientos para incorporar información científica.	Un cuerpo de conocimientos que se internaliza, se reorganiza y reconstruye en el proceso aprendizaje	Desarrollo de competencias para el cambio conceptual y/o para el futuro desempeño en el campo profesional

<i>Secuenciación y organización de los contenidos</i>	Siguiendo la lógica disciplinar con énfasis en los contenidos conceptuales	Siguiendo la lógica disciplinar con énfasis en los contenidos procedimentales.	Seleccionando aquellos contenidos que resultan más ricos para la negociación de significados	Alrededor de un contenido que promueva la alfabetización científica
---	--	--	--	---

Tabla II

*Categorías correspondientes a "Estrategias de enseñanza" para la dimensión "Cómo se enseña"*

<b>A</b>	<b>Ab</b>	<b>AB</b>	<b>Ba</b>	<b>B</b>
Impartiendo información (metáfora de la siembra al boleo)	Presentando información bien estructurada para facilitar al alumno el proceso de asimilación de contenidos y mantener su atención. (metáfora de la madre y el buen alimento)	Interactuando con el estudiante desde la perspectiva del profesor	Interactuando con el estudiante para negociar significados.	Diseñando escenarios que permitan que los estudiantes modifiquen los marcos conceptuales para interpretar el mundo.

Tabla III

*Categorías correspondientes a "Aprendizaje" para la dimensión "Cómo se aprende"*

<b>A</b>	<b>Ab</b>	<b>AB</b>	<b>Ba</b>	<b>B</b>
Se aprende solo. A partir de condiciones innatas y con constancia y esfuerzo para memorizar información.	Se aprende escuchando al profesor. Exponiéndose pasivamente a la información y los estímulos que él propone.	Se aprende imitando al profesor y practicando. Ampliando información, ejercitando, aplicando y/o verificando información.	Se aprende construyendo significados con el profesor como guía.	Se aprende interrogándose a uno mismo. Reflexionando, argumentando, indagando, evaluando diferentes puntos de vista.

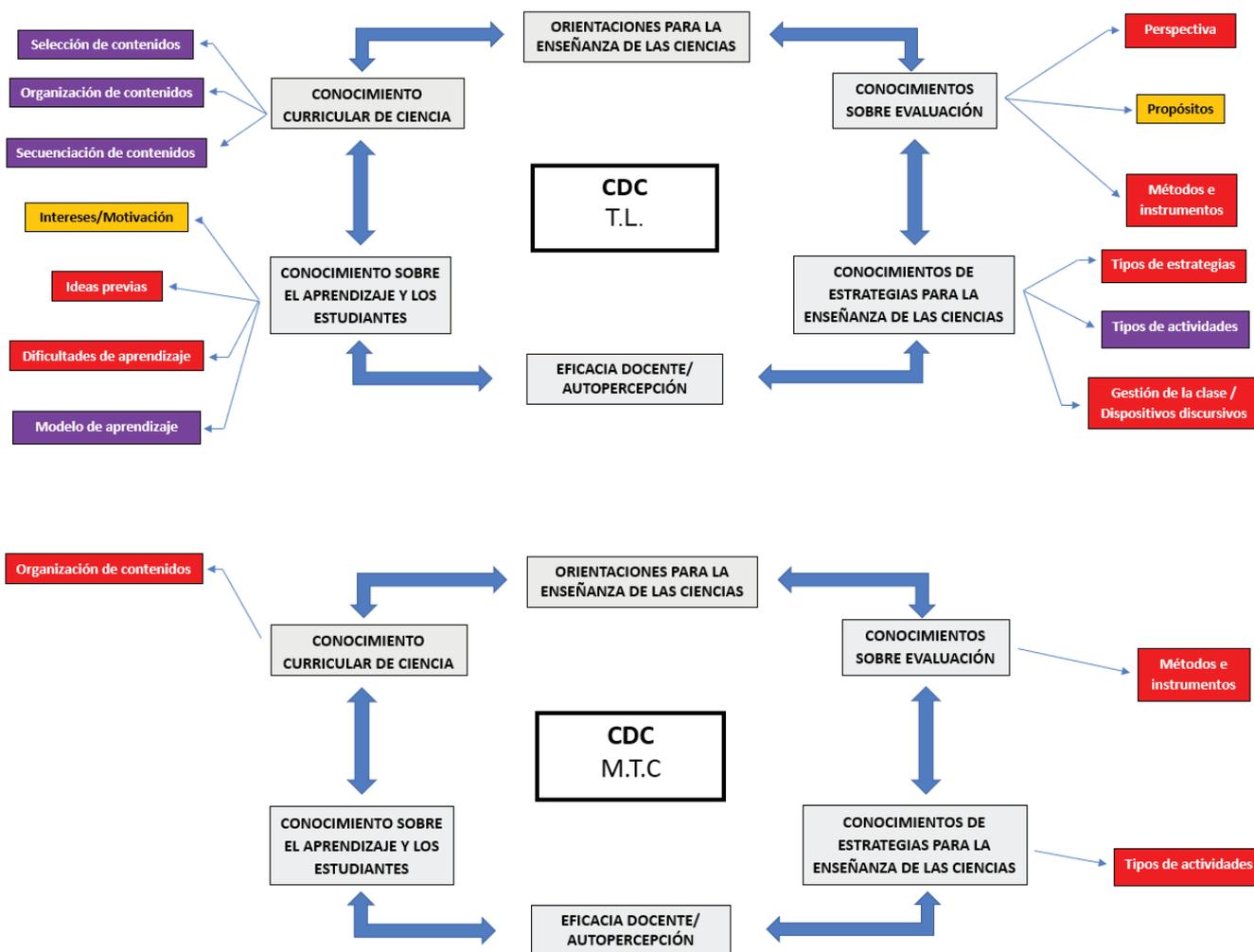
Tabla IV

*Categorías correspondientes a "Aprendizaje" para la dimensión "Evaluación"*

<b>A</b>	<b>Ab</b>	<b>AB</b>	<b>Ba</b>	<b>B</b>
Recuerdo aislado de conceptos hechos y procesos	Recuerdo y relación de conceptos hechos y procesos.	Recuerdo de conocimientos conceptuales y procedimentales con aplicación para resolver ejercicios similares a los vistos en clase.	El modo en que el conocimiento ha sido internalizado, reorganizado, reconstituido en el proceso de aprendizaje	Si los conocimientos internalizados y reorganizados pueden utilizarse para resolver problemas del campo profesional

## Resultados

A continuación, se presentan los diagramas que surgen del armado del CDC de la docente en cuestión, el primero para el tema que dicta actualmente, y el segundo para el tema Medidas de Tendencia Central.



Los gráficos anteriores nos permiten visualizar de forma rápida las dimensiones del CDC que aparecieron, tanto en el análisis de las ReCo cómo en la información recolectada de la degrabación de las entrevistas realizadas de forma oral.

Son dos las cuestiones que se analizaron: por un lado, sobre qué componentes se expresa y sobre cuáles no. Por otro lado, se estudió con más detalle, qué concepción reflejó en cada uno de los componentes que la docente se expresó. En definitiva, los cuadros que aparecen en cada uno de los gráficos se corresponden con las categorías a las que la docente hace referencia, y los colores se relacionan con la codificación temática indicada en las tablas presentadas en el apartado "Método e instrumentos de recolección de datos" del presente trabajo. Un

análisis visual de estos dos gráficos refleja que la docente hace referencia a un mayor número de dimensiones del CDC sobre la temática que dicta actualmente, expresándose en un número menor de componentes en el tema Medidas de Tendencia Central.

Para realizar un análisis pormenorizado de la información recabada, se presentan a continuación dos cuadros, correspondientes al análisis de las distintas dimensiones y componentes del CDC sobre las dos temáticas trabajadas en los que la docente se expresó, con ejemplos que se fueron presentando en las ReCo y en la entrevista realizada.

### Transformaciones Lineales

Dominios del CDC	Categorías	Repuestas de la ReCo	Frases
Conocimiento curricular de ciencia	Selección de contenidos	Sigue la lógica disciplinar (según cada disciplina)	"...empezaba bioquímica a ver que contenidos necesitaban..."
	Organización de contenidos	Organización jerárquica	"...primero el concepto de función... y después las transformaciones lineales..."
	Secuenciación de contenidos	Método deductivo	"...que los alumnos comprendan la definición de transformaciones lineales y puedan aplicarla..."
	Conocimiento del diseño regional	----	----
Conocimientos de estrategias para la enseñanza de las ciencias	Tipos de estrategias	Utilización de TICs como complemento para ilustrar la teoría.	"Tenés que recrear, acomodarte, ahora los chicos usan celular, entonces graficamos con el celular, usando el geogebra 3d"
	Tipos de actividades	Ejercicios	"...siempre trabajando con ejemplos..."
	Gestión de la clase/ Dispositivos discursivos	Conversación sobre la utilidad en contenidos posteriores. Centrada en el docente con énfasis en los contenidos conceptuales pero un alumno presente activo.	"...tengo que preparar a los de matemática también porque después viene lineal II." "...responder a las presiones de los planes de estudio, del programa, de las materias que siguen, de tus compañeros y de los chicos."
	Clima de aula	----	----



Conocimiento sobre el aprendizaje y los estudiantes	Dificultades de aprendizaje	Repara aprendizajes mal aprendidos o ausentes. Falta de la capacidad de visualizar	"Muchas dificultades para visualizar vectores en el espacio."
	Modelo de aprendizaje	Tradicional, por ejercitación para incorporar información	"...indicarles para que sirven estos conceptos..."
	Intereses/Motivación	Centrada en lo que la docente piensa que los estudiantes necesitan y no en sus intereses.	"...es un concepto básico y elemental... deben aprender estos conceptos..."
	Ideas previas	Ve un desfase por lo que indaga sobre las ideas previas.	"...La pobre idea previa de función que existe en los alumnos ingresantes..." "...los físicos no han tenido nociones de lógica..."
Conocimientos sobre evaluación	Perspectiva	Tradicional	"...discriminando teoría y práctica... Estoy mucho más cómoda..."
	Propósitos	Propedéutico de calificación	"...muchos terminan aprobando en el recursado mucho mejor. Los alumnos necesitaron otro momento, otra instancia..."
	Métodos e instrumentos	Charla diaria, cuestionarios, autoevaluación y evaluación entre pares.	"La charla diaria. La confección y administración de pequeños cuestionarios en los que ellos mismos puedan autoevaluarse. La evaluación entre pares."

### Medidas de Tendencia Central

Dominios del CDC	Categorías	Repuestas de la ReCo	Frases
Conocimiento curricular de ciencia	Selección de contenidos	----	----
	Organización de contenidos	Interpretación para su posterior aplicación	"...interpretarlos y aplicarlos en una situación concreta, o en la resolución de un problema."
	Secuenciación de contenidos	----	----

Conocimientos de estrategias para la enseñanza de las ciencias	Conocimiento del diseño regional	----	----
	Tipos de estrategias	----	----
	Tipos de actividades	Trabajo con problemas actuales/reales	“Resolver problemas concretos en los que se utilicen los conceptos.”
	Gestión de la clase/ Dispositivos discursivos	----	----
Conocimientos sobre evaluación	Ideas previas	----	----
	Perspectiva	----	----
	Propósitos	----	----
	Métodos e instrumentos	Resolución de problemas concretos	“...realizar un informe con un análisis de los resultados de algunas elecciones, encuestas, etc.”

### 3. CONCLUSIONES

El diseño de una matriz de análisis basada en el CDC, posibilita indagar no solo en los saberes disciplinares y las didácticas pertinentes de los entrevistados, sino también en cómo adquirieron estos contenidos y su posicionamiento en relación a la enseñanza-aprendizaje como proceso. Dado que el CDC puede entenderse como un conjunto de estados en desarrollo, factibles de ser modificados, una investigación centrada en este modelo debería permitir que los entrevistados, a partir de la indagación personal propiciada por el CDC, puedan reflexionar y trabajar en la reconfiguración de sus propias prácticas.

En el caso seleccionado, a partir del análisis de toda la información que se fue obteniendo en instancias como la realización de las ReCo por parte de la docente y la posterior entrevista, se pudo identificar que en una misma docente coexisten distintas concepciones de enseñanza y de aprendizaje dependiendo del contenido. En relación al tema que ella efectivamente desarrolla y que valora desde un punto de vista propedéutico, la docente se posiciona como única poseedora de esos saberes, que irá administrando a los estudiantes según una previa organización de los contenidos. Las dificultades que se presentan durante las clases siempre tienen que ver con falencias que los estudiantes traen del sistema educativo anterior. La docente desarrolla clases magistrales, las que requieren de un estudiante cognitivamente activo pero no crítico, sino más bien repetitivo en su manera de incorporar los conceptos. Por el con-



trario, en cuanto al tema que la docente no desarrolla (ni nunca lo hizo), se permite tener una mirada más flexible, propone una concepción de la matemática como presente en el mundo real, como un saber que el estudiante puede utilizar para interpretar determinados fenómenos cotidianos. Se observa que, al hablar de las dificultades en la enseñanza de un contenido estadístico, la docente nunca menciona a los estudiantes, sino más bien el problema recae en los docentes que no desarrollan el tema por falencias en la formación. En ninguno de los dos enfoques la entrevistada logra apartarse de un modelo centrado en los contenidos y en la figura del docente, siempre jerarquiza los contenidos antes que los procedimientos. Asimismo logra mantener la atención del alumnado, no desde un aprendizaje significativo, sino porque les comunica que necesitan aplicar los contenidos en la evaluación así como en materias posteriores. En definitiva, muy por el contrario de lo que afirmado por la docente en cuestión (así como también el grupo entrevistado en la investigación del 2018), quien menciona que la mayor falencia para dictar estadística es lo disciplinar, lo que las tablas permiten visualizar es una debilidad en el CDC. Esto es, una debilidad en cuanto a estrategias y en cuanto a posibilidad de transposición didáctica. Lo mencionado anteriormente puede pensarse como una constante en la educación superior, espacio en el cual suele priorizarse lo disciplinar y no se problematiza el conocimiento didáctico del contenido.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Batanero, Carmen (2007). Enseñanza de la estadística en los niveles no universitarios: algunos retos para la investigación. En Camacho, Matías; Flores, Pablo; Bolea, María Pilar (Eds.), *Investigación en educación matemática* (pp. 93-98). San Cristóbal de la Laguna, Tenerife: Sociedad Española de Investigación en Educación Matemática, SEIEM.

Chevallard, I (1985). *La transposición didáctica*. Buenos Aires. Aique

Flick, U., (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*, Ediciones Morata S. L., Madrid.

LeCompte, M. D., & Preissle, J. (1993). *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research* (2nd ed.). New York: Academic Press.

Loughran, J., Mulhall, P. y Berry, A. (2004). In search of pedagogical content knowledge in science: developing ways of articulating and documenting professional practice. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(4), 370-391.

Park, S., y Chen, Y (2012). Mapping out the integration of the components of pedagogical content knowledge (PCK): Examples from high school biology classrooms. *Journal of Research in Science Teaching*, 49(7), 922-941.

Park, S., y Oliver, J. S. (2008). Revisiting the Conceptualisation of Pedagogical Content Knowledge (PCK): PCK as a Conceptual Tool to Understand Teachers as Professionals. *Research in Science Education*, 38(3), 261-284.

Schraw, G. (2010) Review Article Conceptual Integration and Measurement of Epistemological and Ontological Beliefs in Educational Research Hindawi Publishing Corporation, vol 2013, Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1155/2013/327680>.

Van Driel, J. H., Verloop, N. y de Vos, W. (1998) Developing Science Teachers' Pedagogical Content Knowledge. *Journal of research in science teaching* VOL. 35, NO. 6, PP. 673-69



# Decir(nos)(lo) en inglés. Pensamiento y pedagogizar decolonial en la formación inicial de profesorxs de inglés en la Facultad de Humanidades de la UNLP.

**Baum, Graciela**

Universidad Nacional de La Plata, Argentina, [gracielabaum@gmail.com](mailto:gracielabaum@gmail.com)

## RESUMEN

El campo de estudios que comporta la enseñanza y el aprendizaje de inglés ha retenido un fuerte sesgo colonial que se manifiesta -entre otras cosas- en la deshistorización y despoliticación de los fenómenos implicados en la concepción de lengua en tanto ideológicamente saturada, sitio de conflicto, de lucha, resistencia y multidimensionalmente impactada por intencionalidades (Bakhtin, 1981). En este sentido, la perspectiva decolonial (Mignolo, 2005, 2013) y pedagogizar decolonial (Walsh, 2006, 2009) permiten repensar críticamente estos espacios de negación normalizada y opresión internalizada de modo de desaprender tradiciones y herencias derivadas de concepciones de interculturalidad enunciadas ingenuamente cuando, de hecho, son portadoras de sistemas de ideas y creencias funcionales al poder hegemónico.

Nuestro objetivo es indagar en las percepciones de relevancia y pertinencia de esta perspectiva por parte de lxs estudiantes que transitan instancias de formación inicial universitaria. Nos proponemos también visibilizar el valor de experiencias situadas, fronterizas y latinoamericanas frente a marcos euro-usa-céntricos.

Las conclusiones señalan una alta adherencia al pensamiento y pedagogizar decoloniales en relación a su capacidad de deconstruir lugares aprendidos en una lógica colonial y retórica moderna para empezar a transitar procesos de liberación, desprendimiento y repedagogización de los espacios educativos

**PALABRAS CLAVE:** pedagogía, decolonialidad, formación docente universitaria, inglés.

## 1. INTRODUCCIÓN

Tradicionalmente, el campo de estudios que comporta la enseñanza y el aprendizaje de inglés ha retenido un fuerte sesgo colonial el cual se manifiesta, entre otras cosas, en las acciones manipulativas de deshistorización y despolitización de los aspectos implicados en la definición de la noción de lengua y de los fenómenos involucrados en su enseñanza y aprendizaje. La lengua, a nuestro entender, debe verse como constructo identitario, sutil y fuertemente anclado a la constitución de la subjetividad y -bajo esta luz- a la conformación de imaginarios y universos de sentido geopolítica y culturalmente determinados. En cuanto a la enseñanza y aprendizaje de inglés entendemos que tal deshistorización y despolitización opera tanto sobre la concepción de lengua, desnudándola de sus rasgos más relevantes, como de los procesos pedagógicos asociados a un gran volumen comoditizado de teorías y prácticas tecnicistas, eficientistas y marketinizadas. Estas miradas nos separan ostensiblemente de las teorías de la lengua y de las didactización de la formación inicial de docentes para su enseñanza. Nuestra relación con la lengua la asume como ideológicamente saturada (Bakhtin, 1981: 271), sitio de conflicto, de lucha, resistencia y multidimensionalmente impactada por intencionalidades (Bakhtin, 1981: 293) y nos empuja hacia búsquedas decoloniales, de respuestas pero, por sobre todo, de preguntas desde los márgenes, desde la frontera *de -y no en o dentro de-* la modernidad/colonialidad.

## 2. TEMATIZACIÓN DE EJES Y DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

### *¿Pedagogía o Pedagogizar?*

Nos enunciamos desde un pedagogizar y no desde una pedagogía porque nuestra concepción de espacio de pensamiento no se plantea desde la clausura del rigor científico. Éste se encuentra mayormente consensuado y legitimado por cuerpos institucionales - académicos de conocimiento / poder que caracteriza a las disciplinas en tanto campos de conocimiento / poder con bordes bastante bien delimitados, según lógicas occidentales, masculinas, blancas, judeo cristianas y grecolatinas. Pedagogizar implica verbalidad, dinamismo, apertura. Política = intervención popular. Un quehacer pedagógico en tanto oficio, labor, actividad que se constituye en la medida del ir haciendo; una construcción en curso que se resignifica, que desaprende y reaprende según coordenadas cambiantes en espacios institucionales formales y no formales, tanto como en espacios no institucionales. Sentipensante. Palabrandante. Esto no implica un relativismo teórico ni un eclecticismo inconsistente sino más bien una meta-mirada en un gesto de vigilancia epistémica que garantice poder dar cuenta -desde la pertinencia



de los discursos, praxis y reflexión pedagógicos- de realidades socioculturales no unívocas ni monolíticas sino pluriversales, complejas y multideterminadas.

### ***¿Qué agrega el adjetivo decolonial?***

El adjetivo decolonial visibiliza la carga connotativa de lo que en sí mismo denota. Denota pues –por oposición y casi por defecto- la constelación léxica más bien indeterminada *colonialismo, colonial, colonia, colonialidad* que más claramente –y en ese orden- resuena en el imaginario latinoamericano. La carga connotativa que buscamos explicitar al asumir el posicionamiento político que implica decirse –unx y a su espacio de pertenencia epistémica- decolonial es la puesta al descubierto del encubrimiento entramado en el constructo modernidad/colonialidad y en su naturaleza recíprocamente constitutiva. Des-encubrir las significaciones instituidas en la lectura de la modernidad desde la propia modernidad como desarrollo y -en tanto tal- punto de llegada y lugar de bienestar pleno. La existencia de una modernidad así definida se monta sobre la de una colonialidad que encarna el sometimiento y la subalternización física y psíquica, la racialización y la domesticación ontológica, epistémica y axiológica.

En este sentido, la perspectiva decolonial (Mignolo, 2003: 22, 46, 57; 2007: 35; 2009:42) y el pedagogizar decolonial (Walsh, 2009: 60-63; 2017: 61, 64) permiten repensar críticamente los espacios de negación de la otredad, de teorización de la diferencia como déficit y opresión internalizada (Andreotti, 2011:146) que engendra la colonialidad, de modo de desaprender concepciones despolitizadas y ahistorizadas de interculturalidad cuando, de hecho, son funcionales al poder hegemónico.

La perspectiva decolonial invita a habitar un espacio fronterizo no dentro de/en la modernidad/colonialidad y sus fronteras etnocidas sino en la frontera *de* la modernidad/colonialidad donde se enuncian historias otras surgidas de esos espacios donde el colonialismo y la colonialidad abrieron y abren heridas coloniales. Fronteras que bilenguajejan y nombran el mundo en lenguas otras, sanan heridas coloniales y resignifican espacios de pertenencia no por fuera sino epistémicamente desobedientes de la matriz colonial del poder; subjetividades otras que se constituyen en los márgenes. Es en esos bordes - frontera donde se produce el desprendimiento: desprenderse de la lógica colonial y de la retórica moderna.

Pensar/nos en / desde la frontera es poder recartografiar los rumbos, las lógicas, las coordenadas de realidad de modo de salirse de toda forma de inclusión subordinada. Desprenderse. Reconocer el suelo como arraigo de la cultura (Kusch, [1976] 2011: 110) al tiempo que desterritorializarla en términos de límites político-estatales para rehistorizarla y repolitizarla desde locus decoloniales, es decir, biografiarla, ponerle nombres, pasado, heridas coloniales; politizarla, es decir, no encubrir la conflictividad bajo un velo de *igualdad* que soslaya

diferencias estructurales, desigualdades e injusticias. Emerger el conflicto étnico con todo lo que esto implica para poder intervenir agenciadamente sobre la realidad, desde lugares de enunciación propios –no pensados, ni dichos ni existidos por otros. Es decir, desde lugares de quehacer como actos políticos.

### **La formación inicial didactizada**

Pensar la formación como pedagogizar es urdir dispositivos horizontales, inclusivos, pluriversales de discursos y praxis, curriculares y relacionales, académicos, sensibles, de contención y acompañamiento. Es gestionar procesos de abajo-arriba, decoloniales, de cosmopolitismos insurgentes que tejen redes translocales desde las bases; procesos liberadores para repedagogizar la escuela desde la educación en tanto proyecto de sociedad que cada generación vislumbra y desea para las próximas generaciones. La escuela despedagogizada es la escuela moderna, de lógica productiva, eficientista, fabril, curricularizada, contenidista y bancarizada. Lo contrario es una repedagogización subversiva, subalterna, crítica. Un camino de reexistencia de las ausencias que han sido construidas activa y permanentemente (de Sousa Santos, 2006: 393-399) por la colonialidad y el capitalismo. Por la matriz que ordena y regula la gestión de la autoridad, de la economía, de la sexualidad y el género, del conocimiento y de la subjetividad. Y ausenta y desexiste todo lo que se desajusta al molde sistema-mundo-moderno-colonial (Wallerstein, 1974: 229).

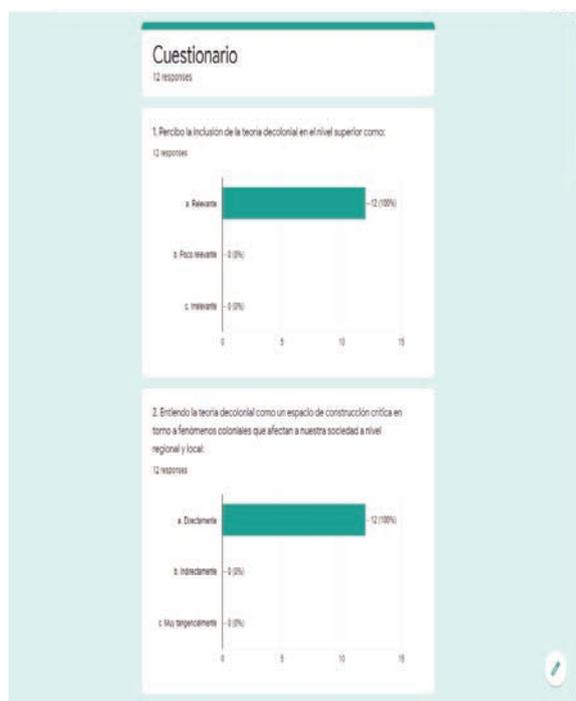
La formación para la enseñanza de inglés (y por ende la enseñanza de inglés *per se*) ha retomado, reproducido y reforzado esta lógica ausentológica, didactizante y despedagogizante históricamente, desde la ubicuidad de su imposición imperialista/colonial, su marketinización, comoditización y vaciamiento de sentidos sociales para devenirla formulaica, estructural, lexicalizada. Un bien. Una herramienta de acceso, ascenso social, promoción profesional, pertenencia académica. Un medio para otro fin. Lengua de prestigio, segregación, elite y dinero. Sin embargo, la lengua es política. Decir, nombrar, denominar son hechos políticos que nos posicionan en lugares de conocimientos mediante los cuales damos cuenta de quiénes somos, cómo pensamos la realidad, cuáles son nuestros intereses y cómo nos relacionamos con nuestro suelo. Suelo es fundamento y arraigo: «Detrás de toda cultura está siempre el suelo (...) Es el desde dónde, irreductible, de una comunidad. Sin suelo no hay arraigo y sin arraigo no hay reclamo por lo propio. Un horizonte simbólico –el adónde- que reúne todos los sentidos (políticos, económicos, tecnológicos, estéticos y sociales) de una comunidad y orienta toda decisión cultural (modo participado de situarse en el tiempo) del sujeto cultural (comunidad) que construye una significación propia mediante símbolos (sentidos) y desde allí entrama sus memorias y aspiraciones. Sin desde dónde (suelo) y adónde (horizonte simbólico: vocación histórica, proyecto histórico) no hay sujeto cultural (Kusch, op.cit.).



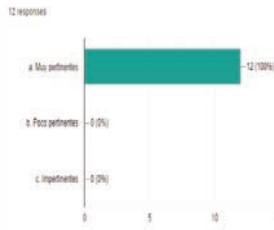
Destrabar esas tradiciones aprendidas, importadas, anglofilizantes, des-soladoras, des-arraigantes, es función de todxs lxs que entendemos la formación de modos otros.

### Nuestro propósito hecho pregunta

En este trabajo nos proponemos -en un sentido amplio- determinar la pertinencia de la perspectiva decolonial a partir de su puesta en disponibilidad al colectivo estudiantil en ámbitos académicos en el nivel superior universitario e indagar en la adecuación del pedagogizar decolonial en la construcción de experiencias académicas situadas y críticas. En ambos sentidos -y con un alcance más específico- nos convoca la posibilidad de evaluar el alcance de la enseñanza de la perspectiva y el pedagogizar decoloniales en el ámbito de la formación de futurxs profesorxs de inglés en el nivel superior universitario en la cátedra Didáctica Especial y Prácticas Docentes en lengua inglesa 2 de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. A los fines de esta investigación nos preguntamos: ¿En qué medida la inclusión de la perspectiva de pensamiento y pedagogizar decoloniales permiten rehistorizar y repolitizar un campo de estudios con un fuerte sesgo colonial -que ha sido deshistorizado y despolitizado con obvias intenciones negacionistas- tal como la enseñanza y el aprendizaje de inglés en el nivel superior universitario? Para intentar dar respuesta a este interrogante complejo elaboramos un cuestionario semi-estructurado (Figura 1) que nos permita acercarnos a los pareceres de once (sobre 22) de nuestrxs estudiantes cursantes actuales de la materia Didáctica Especial y Prácticas Docentes en lengua inglesa 2.



3. Introducir pedagogías decoloniales en el entorno académico habilita el ingreso de marcos para pensar la docencia y la enseñanza del inglés que resultan:



4. a. ¿Cómo evaluarías el impacto de los aportes de la teoría y pedagogía decolonial en el espacio disciplinar de tu pertenencia? Contesta en no más de 5 líneas.

12 respuestas

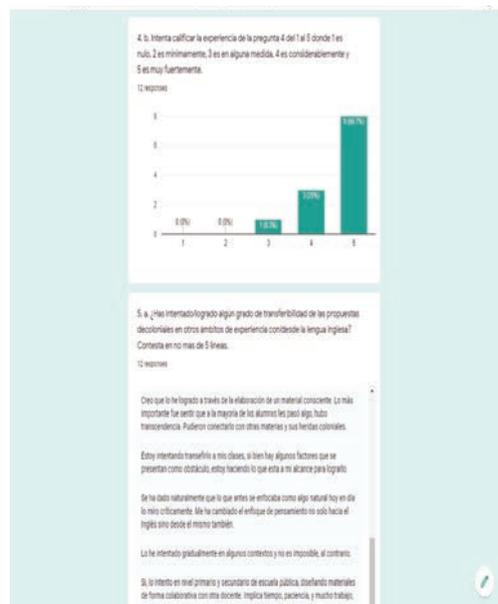
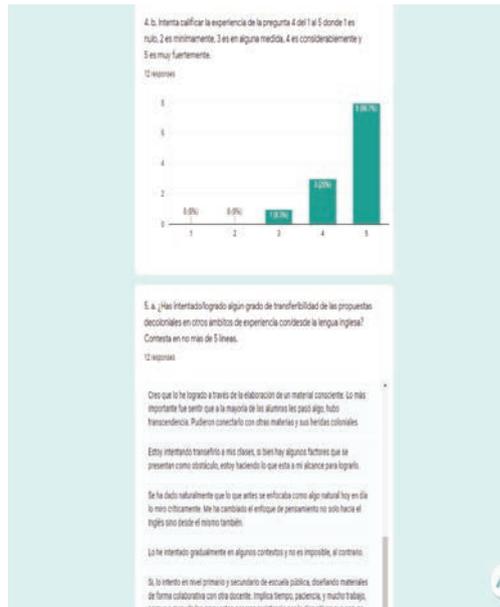
Dos que el impacto es fuerte y relevante ya que abre caminos para pensar la pedagogía desde otro lugar que ha estado oculto hasta el momento.

El impacto es fuerte ya que permite dar cuenta de muchos factores, tomar consciencia y actuar al respecto.

El impacto es notablemente positivo. Particularmente, trabajo con adolescentes y se muestran, no sólo sorprendidos por las propuestas, sino que también interesados en reflexionar y participar de la construcción de su conocimiento. Aunque con algunas resistencias (por la poca exposición en su trayecto educativo formal), podría decir que los resultados son muy satisfactorios.

Es interesante porque permite adoptar una postura más crítica sobre lo que se quiere lograr con la enseñanza y el aprendizaje del inglés en un contexto social, cultural y geográfico como el nuestro. Además permite abordar temas con voces y miradas distintas a las tradicionales.





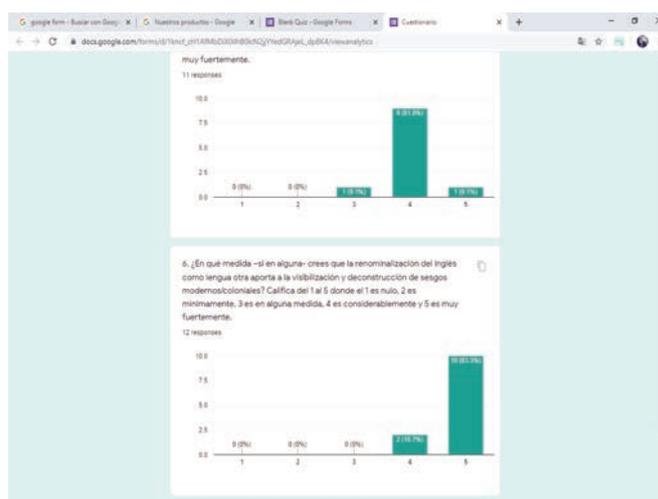
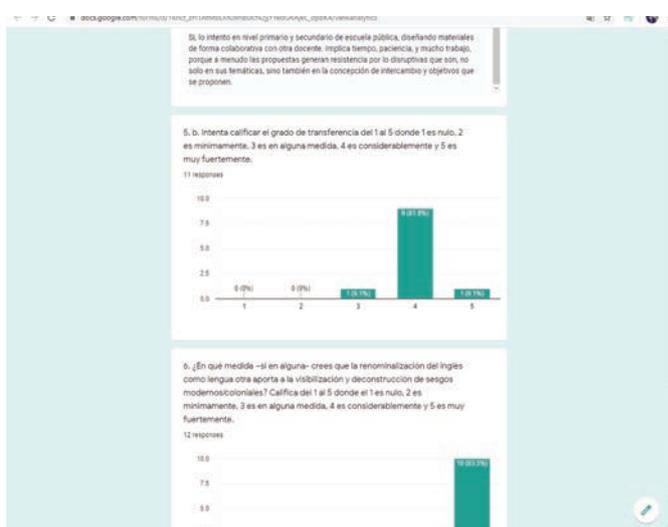


Ilustración 1



### 3. CONCLUSIONES

A partir de los resultados obtenidos -plasmados en gráficos por pregunta/respuesta y por totales, excepto las preguntas subjetivas- entendemos y concluimos que:

Tanto el pensamiento decolonial como el pedagogizar decolonial constituyen valiosos marcos de referencia anti hegemónicos;

Ambos exponen los modos en que la lengua al nombrar, al decir, existe realidades, mundos, estados de cosas, tanto como los invisibiliza, desaparece, brutaliza; la lengua -inglesa en este caso, en su naturaleza moderna/colonial/capitalista y su carga denotativa y connotativa- también debe poder proveer entidad, construir epistemes y ontologías situadas críticamente en nuestras latinoamericanidades; alientan un desprendimiento de la lógica colonial y de la retórica moderna; visibilizan las heridas coloniales que portan lxs estudiantes y docentes en relación a sus vidas académicas y personales en relación también a la lengua inglesa; promueven éticas de cuidado y pedagogías liberadoras hacia espacios insurgentes, de quiebre con tradiciones euro-usa-céntricas, y de encuentro en zonas de pensamiento fronterizo para poder pensar pluriversalmente por fuera de binarios y cánones occidentocéntricos.

### BIBLIOGRAFÍA

Andreotti, V. (2011). *Actionable Postcolonial Theory in Education*. NY, USA: Palgrave Macmillan.

Bakhtin, M. (1981). *The Dialogic Imagination*. Traducido por Caryl Emerson y Michael Holquist. 259-422. Texas, USA: University of Texas Press.

Baum, G. (2016). Problemáticas y reflexiones en torno a los materiales de enseñanza del inglés lengua extranjera. Ponencia presentada en III Jornadas de Formación Docente Desafíos y itensiones de la formación docente en los actuales escenarios, Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina Disponible en RIDAA Repositorio Institucional de Acceso Abierto <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/742>

Baum, G. (2018). Inglés Lengua Otra y Pedagogía Decolonial Situada del inglés en Materiales Didácticos Decoloniales Situados / English as an other language and a Decolonial Situated Pedagogy of English in Decolonial Situated Didactic Material Obra inédita no musical. Número: RE-2018-11252603-APN-DNDA#MJ. Referencia: RL-2018-11252579-APN-DNDA#MJ.

de Sousa Santos, B. (2006). *Globalizations. Theory, Culture & Society*. 23(2-3), 393-399.

de Sousa Santos, B. (2009). *Sociología Jurídica Crítica: Para un nuevo sentido común en el derecho*. Bogotá, Colombia: Instituto Latinoamericano de Servicios Legales Alternativos (ILSA).

de Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo, Uruguay: Trilce Ediciones

Dussel, E. (1974). *Método para una filosofía de la liberación. Superación analéctica de la dialéctica hegeliana*. Salamanca, España: Sígueme.

Dussel, E. (2005). *Transmodernidad e Interculturalidad: Interpretación desde la Filosofía de la Liberación*. En E. Lander (comp.) *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Unesco, Ciccus, Clacso.

<http://journals.sagepub.com/action/doSearch?SeriesKey=&AllField=globalization>

Kusch, R. ([1976] 2011). *Geocultura del Hombre Americano*. Buenos Aires, Argentina: Fernando García Cambeiro.

Mignolo, W. (2003). *Un Paradigma Otro: Colonialidad Global, Pensamiento Fronterizo Y Cosmopolitanismo Crítico*. *Dispositivo* 25(52) 127-146. Published by Center for Latin American and Caribbean Studies, University of Michigan, Ann Arbor. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/41491792>

Mignolo, Walter. (2005). *The Idea of Latin America*. Oxford, UK: Blackwell

.

Mignolo, W. (2007). *Delinking*. *Cultural Studies*. 21(2) 449-514 doi: 10.1080/09502380601162647.

Mignolo, W. (2007). *The rhetoric of modernity, the logic of coloniality and the grammar of de-coloniality*. *Cultural Studies* 21(2-3): 449-514.

Mignolo, W. (2009). *Epistemic Desobedience, Independent Thought and Decolonial Freedom*. *Theory, Culture and Society* (SAGE) 26(7-8) 159-181.

Mignolo, W. (2012). *Local Histories / Global Designs. Coloniality, Subaltern Knowledges and Border Thinking*. New Jersey, USA: Princeton University Press.

Mignolo, W. y Escobar E. (2010). (Ed.) *Globalization and the Decolonial Option*. NY, USA: Routledge.

Motta, S. and M. Cole. (2013). (Ed.) *Education and Social Change in Latin America*. NY, USA: Palgrave Macmillan.

Wallerstein, I. (1974). *The Rise and Future Demise of the World Capitalist System: Concepts for Comparative Analysis* *Comparative Studies. Society and History* 16 (4) 387-415

Walsh, C., García Linares, A. y W. Mignolo. (2006). *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*. Buenos Aires: Del Signo

Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. Ampliación de la ponencia dictada en el Seminario "Interculturalidad y Educación Intercultural" organizado por el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, Bolivia.

Walsh, C. (2013) (Ed.) Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. TOMO I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala

Walsh, C. (2017) (Ed.) Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. TOMO II. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.

# Entrevistando “*en vivo*” a los autores clásicos

## Blanco Daniela

Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de La Plata, Argentina, [daniela.blanco@econo.unlp.edu.ar](mailto:daniela.blanco@econo.unlp.edu.ar)

## RESUMEN

En el presente relato de experiencia pedagógica compartiré una práctica educativa desarrollada en el marco del dictado de una asignatura propedéutica, de la que formo parte, perteneciente a la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de La Plata: Administración I - Introducción a la administración y al estudio de las organizaciones. Esta materia junto a Contabilidad I (Bases y Fundamentos) y a Introducción a la Economía y Estructura Económica Argentina, constituyen la puerta de entrada a la Facultad de aquellos jóvenes que optan por estudiar las carreras de Contador Público, Tecnicatura en Cooperativismo y las Licenciaturas en Economía y Administración. Los docentes de primer año asumimos, además de nuestra función docente, la responsabilidad de garantizar la permanencia de los alumnos dentro de las instituciones, acompañándolos y apoyándolos durante este año “bisagra” o de transición. Con este objetivo, creemos importante impulsar estrategias didácticas que les permitan la generación de conocimientos significativos sólidos que garanticen su permanencia en el sistema universitario. En este sentido, surge la práctica objeto del presente relato. La misma consistió en la dramatización de una entrevista radial a importantes autores de la disciplina (Ciencias de la Administración) quienes eran representados por los mismos estudiantes, quienes, personificando a dichos pensadores, iban respondiendo una serie de preguntas vinculadas a sus principales aportes, año de surgimiento de su teoría, similitudes y diferencias con otros autores, entre otras cuestiones. La puesta en acción de esta práctica educativa encontró su motor en las clara intenciones del cuerpo docente de generar las condiciones que propicien que los estudiantes puedan apropiarse de los espacios y sean protagonistas de sus propios procesos de aprendizaje.

**PALABRAS CLAVE:** Prácticas docentes, innovación, administración



## 1. INTRODUCCIÓN

Me interesa iniciar este relato, en el marco de las 3º Jornadas sobre las prácticas docentes en la Universidad pública, recuperando las palabras de Jorge Larrosa: *"...la experiencia es 'eso que me pasa'. No lo que pasa, sino 'eso que me pasa'".*

La frase anterior, me interpela y me invita a reflexionar acerca de que los docentes estamos bastante acostumbrados a exteriorizar y compartir "lo que pasa"; "lo que ocurre"; "lo que sucede" en el aula, pero en muy pocas ocasiones, indagamos acerca de "qué nos pasa" con eso que acontece en el aula, en la Facultad, en la Universidad. Como dice Contreras (2016) no es posible explicar las prácticas y vivencias áulicas únicamente con "lo que hay"; "lo que ocurre"; o "lo que se hace"; sino que también es valioso recuperar la tensión que las mueve, el sentido con el que se viven y el motor que las originó. En esta línea, este relato me brinda la posibilidad posicionarme, siguiendo a Larrosa, como un sujeto al que le pasan cosas, el cual es vulnerable, abierto, y, sobre todo, un sujeto que se conmueve con lo que vive dentro y fuera del aula.

## 2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

En primer término, me gustaría presentarme brevemente y contarles cómo me fui haciendo docente, debido a que creo que mi pequeño recorrido guarda una íntima relación con la experiencia que les voy a relatar. Mi nombre es Daniela Blanco, soy Licenciada en Administración, egresada de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de La Plata (FCE -UNLP), Facultad de la que, actualmente, sigo formando parte, porque soy docente en una de las materias propedéuticas de las carreras que ofrece: Administración I - Introducción a la administración y al estudio de las organizaciones.

Mis inicios en la docencia fueron como adscripta alumna. Actualmente me desempeño como ayudante diplomada. A medida que fui adquiriendo algunos saberes específicos sobre la asignatura, un poco de recorrido, y sobre todo ganando confianza, fui construyendo mi propio trayecto en la docencia. A lo largo de dicho camino, fui interpelada por diversas experiencias, circunstancias, momentos de tensión, decisiones; algunas más comprometidas que otras que me hicieron pensar acerca de las formas en que se materializan los procesos de enseñanza aprendizaje en las aulas. Pude comprender que muchas de ellas respondían a modelos antiguos y tecnocráticos, en donde el protagonista era el "maestro", quien se constituía como el dueño de un saber, como el portador de los conocimientos, y los alumnos, sujetos pasivos, que representaban *"una caja vacía"* que debía ser "llenada". Feldman los define como

*“modelos pedagógicos tradicionales imperantes en la Educación Superior (ES)”*: Estos patrones se encontraban muy instalados y se iban transmitiendo de generación en generación. Comencé a incomodarme con ellos. Decidí entonces, empezar a incursionar en algunas estrategias y prácticas pedagógicas con las que me sintiera más representada, que fueran más cercanas a lo que para mí significa “ser docente” y pudiera, de alguna manera, desarrollar cierto potencial que sentía oprimido.

En este sentido, desde hace ya varios años vengo proponiendo, en el marco de mi comisión, ciertas actividades y prácticas que permitan implicar a los estudiantes, facilitarles el aprendizaje, ilustrar algunos conceptos, motivar su participación en el aula, resignificar los aportes bibliográficos, materializar ejemplos concretos, generar sentimientos y sensaciones imposibles de conseguir por otra vía. En definitiva, que los invite a ser protagonistas de sus propios procesos de aprendizaje.

Así fue como mi propia práctica en el aula y, la de algunos de mis colegas, se fue convirtiendo, de a poco, en *la base principal de mi formación docente* (Ickowicz, 2016). Los docentes configuramos nuestra identidad dentro del aula, a través de nuestro discurso, nuestras acciones, nuestras posturas y de la estructura de clase que proponemos. Nace de una serie de acciones motivadas por nuestras decisiones dentro de las aulas, pero también fuera de ellas, referidas a nuestra propia historia de *constitución como sujetos* (Aristi y otros, 1989). Esta identidad supone un proceso de socialización en el cual incorporamos aspectos que hacen a la cultura docente y, transmitimos y nos transmiten, las representaciones sociales ya instituidas por los colectivos. Es decir, nuestras prácticas docentes son el resultado de la permanente tensión que se visibiliza entre las relaciones estructurales e institucionales y las significaciones y sentidos que las animan: sociales, históricos e institucionales.

Mi asignatura, como se mencionó, se ubica en el plan de estudios, en el primer año, es una de las tres primeras materias que comienzan cursando los estudiantes que se inscriben en la Facultad. Ésta, es común para las carreras Contador Público, Tecnicatura en Cooperativismo y las Licenciaturas en Economía y Administración, y se dicta durante el primer cuatrimestre del ciclo lectivo. Su desarrollo es a través de tres cátedras (A, B y C) con 5 comisiones cada una. Yo pertenezco a una de ellas. La FCE - UNLP dispone de un diseño curricular para los ingresantes que se sustenta en un ciclo propedéutico. Éste, les ofrece aspectos introductorios referidos a tres de las disciplinas presentes en mi Facultad (administración, economía y contabilidad). Este conjunto de asignaturas preliminares, además de constituir el primer acercamiento con los conocimientos, herramientas e ideas referidas a las Ciencias Económicas, representa el primer contacto de ellos con la vida universitaria, es decir los docentes del primer año, les damos la bienvenida a estos jóvenes estudiantes.



## EL CONTEXTO Y LAS CONDICIONES

El marcado crecimiento de la matrícula en las Instituciones de Educación Superior (IES) en las últimas décadas, a partir de las políticas públicas orientadas a la democratización de la Educación Superior (ES), pone en el centro del debate la cuestión del ingreso a estas Instituciones. Cada vez son más frecuentes los estudios respecto a quiénes son los jóvenes que ingresan a la Universidad, en qué condiciones lo hacen y qué posibilidades reales tienen para permanecer y egresar. La contracara de esta tan ansiada democratización de la ES, la constituye los elevados índices de deserción registrados durante los primeros años del trayecto académico, que, en Argentina están, según un estudio de García de Fanelli y Jacinto, cercanos al 50%. Esta situación pone de manifiesto que aún no se ha logrado romper completamente la lógica de la exclusión y da cuenta de lo que Ana María Ezcurra ha denominado “inclusión excluyente”.

El ingreso a las IES representa, para los jóvenes, un momento crucial de quiebre en la vida cotidiana y de los vínculos afectivos previamente construidos (Panaia, 2013). Gran parte de nuestros alumnos se encuentran en una etapa clave, en un momento “bisagra”, abandonando la escuela secundaria e ingresando a las IES. Muchos de ellos dejan aflorar sentimientos de soledad, desconcierto, pérdida y desubicación en relación con el edificio, las aulas, la cantidad de personas que circulan, los docentes, los modos en que se relacionan y vinculan, etc.

En esta línea, es necesario comprender que, el alumno que ingresa a la Universidad, no solo se enfrenta a nuevas y diversas formas de relacionarse con el conocimiento, sino que se incorpora a una nueva institución que posee una cultura organizacional, muchas veces, muy diferente a la de la escuela secundaria. Este pasaje de ambientes conocidos, más pequeños y manejables, a ambientes masivos, impersonales, en los cuales deben valerse por sí mismos, donde la rotación de pares y docentes es mucho más rápida a lo que vienen acostumbrados, les genera serios problemas de ajustes.

Los docentes de los primeros años, debemos acoger estas problemáticas y ser conscientes de que la formación académica de estos preuniversitarios y universitarios, ocurre en diferentes etapas y momentos de la vida y hasta incluso, es diferente entre ellos. Por lo tanto, resulta importante que consideremos, a la hora de pensar y diseñar propuestas educativas dirigidas a este grupo de estudiantes que, no solamente será diferente su forma de vincularse con el conocimiento, sino que también, mediante su proceso de socialización, incorporarán nuevos hábitos, nuevos vínculos sociales, nuevas formas de relacionarse con las instituciones, entre otras. Es decir, debemos ser capaces de generar las condiciones y brindarles las herramientas para que puedan comprender que, el ingresar a un espacio universitario, según Falcó de Jouas y Aiello, implica “ingresar al mundo adulto, al ejercicio de un rol ocupacional”.

Hoy, nuestras aulas poseen dos rasgos comunes: la diversidad y la masividad. La diversidad entendida como la coexistencia de múltiples saberes, de trayectorias estudiantiles diversas, de motivaciones dispares, de historias familiares y laborales desiguales, etc. En este sentido, creo que los docentes, debemos, propiciar las condiciones necesarias para hacer lugar a la heterogeneidad de saberes y que éstos puedan dialogar en nuestros espacios áulicos. Con respecto a la masividad, ésta, fue producto de las invaluable políticas públicas orientadas a alcanzar el acceso libre e irrestricto a las universidades nacionales en Argentina, con el firme propósito de igualar las oportunidades de todos aquellos que desean adquirir una formación superior. Esta importante conquista ha dado lugar a la incorporación de un número cada vez mayor de estudiantes a las IES. En la actualidad, esta variable, opera como una limitante que provoca un importante desequilibrio entre los estudiantes y los recursos disponibles, visibilizado fundamentalmente en las dificultades existentes en el uso de los espacios, los mobiliarios y los equipamientos disponibles: inconvenientes para escuchar en las clases al profesor, para acceder a un banco y/o una silla, imposibilidad de intercambiar y “socializar” con los compañeros, o de realizar alguna actividad de aprendizaje grupal, etc.

Inmersos en esta realidad compleja y diversa, los docentes de primer año, asumimos la responsabilidad de garantizar la permanencia de los alumnos dentro de las instituciones, acompañándolos, orientándolos y apoyándolos (Blanco, Plano, 2019). Debemos crear las condiciones para desarrollar prácticas educativas que permitan que los estudiantes, en sintonía con Feldman, se conviertan en algo más y no solamente hacer que sepan algo. Constituyen un desafío diario para los docentes que formamos parte las materias pertenecientes al ciclo propedéutico, trabajar activamente y comprometernos con los estudiantes que se encuentran en este incipiente proceso de “afiliación” tanto institucional como intelectual o cognitiva.

## EL CAMBIO COMO PROMESA

En nuestra asignatura tenemos una unidad temática que se denomina: *Evolución del pensamiento en Administración*. Durante el abordaje de ésta, estudiamos a los diferentes autores que han dejado su “marca” en nuestra disciplina. Así, partimos de autores como Frederick Taylor y Henry Fayol, que han desarrollado perspectivas muy significativas en las Ciencias Administrativas; atravesamos los estudios de Elton Mayo, haciendo fuerte su visión social acerca del hombre trabajador; seguimos con los aportes estructurales de Max Weber y finalizamos con un breve recorrido acerca de las tendencias contemporáneas en las Ciencias de la Administración. Esta unidad, que les describí, posee un fuerte componente histórico que requiere que los estudiantes recuerden fechas significativas, nombre de autores y continuadores, periodos, aportes relevantes. Frente a esto, se nos presenta un primer desafío: ¿Cómo enseñar



estos contenidos en clave histórica a alumnos ingresantes inmersos en una cultura de la inmediatez, lo instantáneo, la vorágine que todo lo consume? En esta línea, nos propusimos revisar, en la comisión, la propuesta de enseñanza que veníamos desarrollando organizada en torno de una línea temporal que, si bien, nos permitía recuperar cronológicamente a los autores, forzaba a que los estudiantes recordasen fechas significativas, nombre de autores y continuadores, periodos, aportes relevantes, con el consiguiente peligro de hacerlos caer en la mera memorización. Así fue que, intentando desarrollar nuevas y diferentes estrategias pedagógicas en las aulas, que faciliten, potencien e incentiven a los estudiantes y que les permitan apropiarse de los espacios, de los contenidos, que se conmuevan con lo que aprenden, despierte su motivación, estimule su participación, decidimos distanciarnos de la manera en que enseñábamos este tema y comenzar a construir una nueva propuesta. Las condiciones estaban dadas para proponer nuevos modos de abordar el tema, entonces me pregunté: ¿Por qué no diseñar una dramatización en el aula y que nuestros estudiantes personifiquen a los autores que estudian en la bibliografía? En esta dirección, comencé a esbozar el marco teórico y fundamentación de la propuesta, los objetivos pedagógicos y educativos esperados, y el diseño propiamente dicho de la estrategia y comencé a pensar quien podía ocupar el rol de locutor. Tenía la ilusión de que el locutor fuese un locutor de "verdad". La idea que rondaba en mi cabeza era que el programa de radio se desarrollase completamente en el aula y tuviera un formato de entrevista, en la que un locutor real entrevistara a los alumnos, quienes debían asumir el rol de personificar a los autores-pensadores que habían estudiado a través de la lectura y análisis de la bibliografía indicada. Intuí que el desarrollo de la "dramatización" de una emisora radial permitiría "en vivo y en directo" trabajar, apoyándonos en los conceptos teóricos, habilidades vinculadas a la expresión oral, al manejo de un diálogo fluido, la incorporación y familiarización de términos y conceptos propios de la disciplina y que puedan utilizar esta práctica para poder empezar a trabajar cierto "pánico escénico", presente en muchos de los alumnos de primer año, el cual aflora en oportunidad de tener que defender un trabajo final o rendir un examen oral. A su vez, recordé que había leído a Paula Carlino (2009) acerca de lo que significa escribir, leer y aprender en la Universidad y me inspiró para incluir dentro de esta práctica cuestiones que les permitiesen trabajar las habilidades relacionadas con la "alfabetización académica".

## **LA RADIO EN ACCIÓN**

Así, en este orden de ideas, fue que, todos los integrantes de la comisión en conjunto con los estudiantes, llevamos adelante la entrevista radial. La actividad giró en torno a la dramatización (representación) por parte de los alumnos, un locutor radial y los docentes (coordi-

nadores) de un programa de radio, en donde el locutor haría de moderador en una entrevista realizada a dos de los autores clásicos de las teorías de la Administración: F. Taylor y H. Fayol (los alumnos). La elección de estos autores tuvo su motor en que F. Taylor es considerado el “padre de la Administración” y H. Fayol, ha propuesto significativos aportes, que, en la actualidad, se encuentran presentes en muchas organizaciones. La dinámica tuvo dos etapas: en la primera de ellas se invitó a los alumnos a que se agrupen y se le facilitó, a cada grupo, un listado de posibles preguntas a abordar en la entrevista, cuyas respuestas debían identificarlas y extraerlas de la bibliografía específica. Una vez resuelta esta instancia, debían entregarnos esta actividad por escrito a los docentes, unos días antes de la dramatización. En una segunda etapa se representó “en vivo y en directo” el programa de radio, en donde los alumnos, personificaron a los autores clásicos, y fueron entrevistados por el locutor radial.

La elección que hicimos del locutor no fue casual. Tenía una excelente relación con el Lic. Santiago Barcos<sup>76</sup>, locutor del programa “Eco de Radio”, espacio con el que cuenta la FCE – UNLP todos los viernes por Radio UNLP AM 1390 para difundir las actividades que se desarrollan en la Institución y que convoca a los tres grandes pilares de la Universidad: Docencia, Investigación y Extensión. Por este espacio transitan docentes, docentes-investigadores y extensionistas que proponen e invitan, a la comunidad académica, a reflexionar, compartir, socializar, difundir y circular sus saberes específicos.

Nos pareció interesante poder invitar a participar de la actividad áulica y que ocupe el rol de “locutor/entrevistador” a la persona que, viernes a viernes durante dos horas, interactúa con referentes de esta Unidad Académica y genera el espacio adecuado para que puedan compartir sus saberes. Lo convocamos ¡Aceptó sin dudarlo! A los pocos días nos encontramos para armar el guión de la clase-programa y hacer algunas pasadas previas a modo de ensayo.

## LA VOZ DE SUS PROTAGONISTAS

Hasta aquí la voz ha sido la mía. Sin embargo, el relato de esta experiencia no estaría completo si no hablaran sus protagonistas. Relatar experiencias académicas que nos inquietan o que consideramos que han sido innovadoras supone reconstruirla junto a otro/as, recuperar los recuerdos y las imágenes, revisando los “rastros” que dejaron éstas en los sujetos, de manera de poder volver sobre ellas para mirarlas desde otro lugar, revisarlas, revalorizarlas. Fue así como fui a la búsqueda de otras voces que me acompañaran en la búsqueda de los rastros que esta experiencia dejó. Acudí a Agustín<sup>77</sup> (colaborador de la cátedra) y a Santiago

76.- Licenciado y Profesor en Comunicación Social, egresado de FPYCS-UNLP. Actualmente se encuentra realizando el Doctorado en Comunicación (FPYCS- UNLP). Es docente del área Radiofónica con más de 15 años de trayectoria en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social y en el Colegio Nacional de la UNLP.

77.- Agustín es ayudante alumno. Se encuentra cursando tercer año de la carrera de la Licenciatura en Administración.

(el locutor). Lo valioso de abrir el relato a las vivencias de otros protagonistas es poder expresar en estas líneas como fue su “vivir y vivirse” (Contreras; 2016) en esta práctica áulica. Es interesante volver a la idea de sujeto de Jorge Larrosa y compartirles “las cosas que les pasaron”, cómo se sintieron, qué les implicó haber sido sujetos activos de la misma, con qué se conmovieron, cómo fueron atravesados.

Voy a comenzar con el relato de Agustín. Lo interesante de su aporte, es que él, pudo vivir la actividad desde dos lugares diferentes: como alumno y como colaborador. Agustín, el año pasado (2018), cursó nuestra materia como alumno ingresante a la FCE – UNLP y participó de esta iniciativa. Este año (2019), también lo hizo, pero ya en un rol colaborador alumno de nuestra comisión. Al respecto pudo exteriorizarme que, como estudiante, y siendo espectador de la dramatización, se sintió, por momentos, preocupado, intranquilo, debido a, mientras transcurría la práctica, pudo percibir y reconocer que le faltaba profundizar algunas cuestiones de la bibliografía, pero también se sintió motivado y afortunado por estar siendo participe de esta actividad. Por otro lado, también me compartió que al principio se preguntó si este tipo de prácticas eran acordes al espacio donde se estaban desarrollando: la Universidad. En palabras propias de él *“sentí una profunda satisfacción y gratificación cuando vi a mis compañeros de grupo participando de la dramatización, ocupando el rol de alguno de los autores clásicos, representando y relatando las respuestas que entre todos habíamos construido”*. Se sintió, según su propio relato “orgullosa” del trabajo que habían realizado. Afloró, en él, cierto sentido de identidad y pertenencia hacia sus pares. Asimismo, me comentó que, el haber transitado esta práctica “descontracturada” y “entretenida”, le permitió sentirse más “cómodo” a lo largo de la cursada permitiéndole experimentar un mayor grado de participación en las clases. Se reconoció más cercano al cuerpo docente y más identificado con la institución. Los sentimientos y emociones por las que atravesó respondieron de manera positiva su interrogante respecto a este tipo de prácticas dentro de las IES.

Respecto de su posición de colaborador, fue interpelado fuertemente por la buena predisposición que percibió en el aula, por parte de los alumnos, a participar y animarse a dramatizar voluntariamente la actividad que propusimos los docentes y continuó con una frase que realmente me emocionó: *“me sentí muy reconfortado, conmovido y con mucha esperanza y entusiasmo cuando observé que muchos alumnos querían participar sin ser convocados por nosotros para hacerlo”*. Sentí que, de cierta manera, los alumnos demostraban cierto interés en este tipo de prácticas...” Durante el desarrollo de la actividad, recordó su participación como alumno e impulsado por este recuerdo, compartió con los estudiantes el valor que tienen este tipo de iniciativas dentro de las aulas como medio para trabajar la articulación entre la teoría y la práctica y fomentar el desarrollo de ciertas habilidades. En este sentido, considero valioso el aporte de Agustín, el cual, da cuenta, de cierta manera, de la demanda latente

que, algunos estudiantes universitarios, comienzan a hacerle a las propuestas educativas que proponemos los docentes.

Por otro lado, también me interesa compartirles la vivencia del locutor. Santiago, me manifestó que, luego de haber vivenciado la actividad áulica, se quedó bastante reflexivo respecto a ciertas cuestiones relacionadas con el "ser y saber universitario", con la forma en que se generaba y circulaba el conocimiento en las Universidades y con la evolución que han experimentado las prácticas docentes. Recordó sus días como alumno en las aulas universitarias y se sintió contento de que algunas cuestiones vinculadas a los procesos de enseñanza aprendizaje en las IES comiencen a ser puestas en tensión. Me expresó: *"nunca me había pasado que me invitaran a hacer radio dentro de un aula de clase, siempre "hice radio" en un estudio, fue toda una grata experiencia".* Y siguió *"... es posible, entonces, que lo docentes, a través de algunos pequeños cambios, generen ciertas prácticas en el aula, que le permitan a los estudiantes "interactuar con nuevos saberes, experiencias, generar vínculos de integración haciendo radio".* Me relató que se quedó muy asombrado con el alto grado de participación y compromiso, por parte de los alumnos, respecto de la propuesta metodológica: *"Realmente los noté muy entusiastas, predispuestos, activos y dinámicos, a lo largo de desarrollo la clase, apropiándose, en todo momento, de la radio como un espacio para la producción y circulación de significados y sentidos"* (Santiago).

### 3. CONCLUSIONES

Dice Larrosa *"es incapaz de experiencia aquel a quien nada le pasa, a quien nada le acontece, a quien nada le sucede, a quien nada le llega, a quien nada le afecta, a quien nada le amenaza, a quien nada le hiere"*.

El haber plasmado en este relato una práctica docente de estas características me permitió, entender y comprender que es mucho más profundo lo que nos atraviesa, como docentes y como personas, lo que acontece en nuestras aulas. Comprometernos con el proceso de formación de nuestros alumnos genera importantes gratificaciones y despierta nuevos desafíos. Haber dado lugar a "otras voces" me resultó reconfortante y sorprendente. Me sentí acompañada en este camino que elegí para hacer docencia. De no haber sido por este relato, nunca hubiera sabido que les sucedió a ellos con el desarrollo de esta práctica. Necesité de palabras, recuerdos, pensamientos, sentimientos y sensaciones, mías y de otro/as, para permitirme abrirme a la posibilidad de que la experiencia me sensibilice, me atraviese, me interpele. En general, por cuestiones de tiempo, no suelo volver sobre mis prácticas docentes con la intención de revisarlas como hice en este relato. Vuelvo a los sucesos, los hechos, lo sucedido. Alejarme del tradicional relato descriptivo para dar lugar a uno más rico y valioso, con otras



miradas, desde otros lugares, permitiendo que diferentes protagonistas lo tiñan con sus vivencias, no me resultó fácil. Pero sí me resultó gratificante. Pude comprender que es mucho más amplio lo que abarca el término “experiencia” de lo que yo me imaginaba. Que no basta con, y vuelvo a las palabras iniciales de este escrito, relatar “lo que pasa”, “lo que ocurre”, “lo que sucede” en el aula, sino que lo significativo e invaluable, es atravesarlo también con lo “que nos pasa”, con cómo nos afecta, como nos sentimos y fundamentalmente con que nos llevamos con nosotros, a nuestro cotidiano y a la propia aula, de esa acción, de esa práctica, de esa clase, de esa “experiencia”

## BIBLIOGRAFÍA

ARISTI, P. y otros (1989). La identidad de una actividad: ser maestro. DIE. CIEA del IPN. México. DF.

BLANCO, Daniela, PLANO María Amanda (2019). Gestionando organizaciones: El relato de sus protagonistas. 35° Congreso Nacional de ADENAG “Administración Innovadora: desafío o utopía”. San Miguel de Tucumán 23 y 24 de mayo de 2019. Disponible en <https://face.unt.edu.ar/web/publicaciones/libro-35-congreso-nacional-de-adenag/>

CARLINO, P. (2009). Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Buenos Aires. Profesorado en Relaciones del Trabajo.

CONTRERAS, J. D. (2016). Relatos de experiencia, en busca de un saber pedagógico. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica, Salvador, v. 01, n. 01, p. 14-30.

EZCURRA, A. M. (2011). Igualdad en Educación Superior: un desafío mundial. 1ra Ed. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento; Buenos Aires: IEC – CONADU. ISBN 978-987-630-109-1.

FALCÓ DE JOUAS, R., Y AIELLO, M. (2000). Transición escuela-universidad. Orientación y Sociedad, no. 2. Disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/13849>

FELDMAN, D. (2013). La formación en la universidad y los cambios de los estudiantes. Didáctica general y didácticas específicas: la complejidad de sus relaciones en el nivel superior (Comp) Civarolo y Lizarriturri. Universidad Nacional de Villa María. Recuperado de [http://webarchivo.unvm.edu.ar/archivos/didactica/libro\\_didacticas.pdf](http://webarchivo.unvm.edu.ar/archivos/didactica/libro_didacticas.pdf)

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. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041714004>.

ICKOWICZ, M. (2016). Universidad y Formación: las cátedras como espacio artesanal en la formación de los profesores universitarios. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Recuperado de <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/4366>

PANAIA, M. (2013). Abandonar la universidad: ¿Decisión premeditada o imprevista? En M. Panaia (Coord.), Abandonar la universidad con o sin título. Buenos Aires: UTN FR Avellaneda-Miño y Dávila.



# Estrategia de enseñanza de la distribución Normal enmarcada en la pedagogía de la investigación

Calandra, María Valeria<sup>1</sup>

Costa, Viviana Angélica<sup>2</sup>

1 UIDET Gamefi, Dto. de Ciencias Básicas, Fac. de Ingeniería, UNLP, Argentina, [mava@mate.unlp.edu.ar](mailto:mava@mate.unlp.edu.ar)

2 UIDET IMApEC, Dto. de Ciencias Básicas, Fac. de Ingeniería, UNLP, Argentina, [vacosta@ing.unlp.edu.ar](mailto:vacosta@ing.unlp.edu.ar)

## RESUMEN

En este trabajo se muestran resultados de una innovación de la enseñanza implementada en la Universidad Nacional de La Plata en un curso integrado por alumnos de grado y postgrado de carreras de Ingeniería. La actividad se enmarca en la Teoría Antropológica de lo Didáctico de Yves Chevallard. La propuesta tuvo como objetivo re significar el estudio de la distribución Normal a partir de la enseñanza de algunas temáticas relacionadas con el Control Estadístico de Procesos. El estudio parte de buscar respuesta a una pregunta que está relacionada con el control estadístico de calidad.

**PALABRAS CLAVE:** Control Estadístico de Procesos, Distribución Normal, Didáctica de la Matemática.

## 1- INTRODUCCIÓN

La distribución Normal es sin duda, el modelo continuo más importante en estadística, tanto por su aplicación directa, porque veremos que muchas variables de interés general pueden describirse por dicho modelo, como por sus propiedades, que han permitido el desarrollo de numerosas técnicas de inferencia estadística Hawkins y otros (1992) y Wilensky (1995, 1997). En realidad, el nombre de Normal proviene del hecho de que durante un tiempo se creyó, por parte de médicos y biólogos, que muchas de las variables naturales de interés seguían este

modelo. La otra razón de su relevancia es su aplicación para aproximar a otras distribuciones como la Binomial, la Poisson, chi cuadrado, t-Student, gamma, etc., para determinados valores de sus parámetros. En el campo de la ingeniería cumple un rol trascendental en el control de calidad de los procesos industriales. Una aplicación importante, además, es el Teorema Central del límite en cálculo de probabilidades, que asegura que la media de variables aleatorias independientes e igualmente distribuidas tiene una distribución aproximadamente Normal para muestras de tamaño suficientemente grandes, incluso en poblaciones no Normales. Muchos métodos estadísticos requieren la condición de Normalidad para su correcta aplicación. Muchas veces en la educación universitaria la noción de distribución Normal es presentada a los estudiantes como un producto acabado de la actividad matemática, y muchas veces se observa que los mismos resuelven las situaciones problemáticas planteadas de un modo mecánico sin entender realmente el significado y la razón del procedimiento realiza. En cuanto al aprendizaje de la distribución Normal en alumnos universitarios Huck y otros (1986) han identificado dos concepciones erróneas sobre las puntuaciones normales tipificadas: algunos alumnos consideran que todas las puntuaciones tipificadas han de tomar un valor comprendido entre  $-3$  y  $+3$ , lo que podría estar relacionado con que el hecho de que el 99,7% de las observaciones se encuentra entre la media  $\pm 3$  desviaciones típicas o a la interpretación inadecuada de las tablas de distribución. Hawkins y otros (1992) describen errores que cometen alumnos universitarios en la aproximación de una distribución Binomial mediante la distribución Normal ya que aplican la corrección por continuidad de una forma mecánica, sin entender su significado. Algunos estudiantes confunden la estandarización de una variable aleatoria con la transformación en Normal estándar (Calandra y Costa, 2015), Tauber (en Ruiz, 2006), centra su estudio en el aprendizaje de alumnos universitarios de la distribución Normal y advierte sobre la existencia de ciertas dificultades de los alumnos para distinguir la distribución teórica y empírica, sobre todo cuando se ven en la necesidad de resolver problemas abiertos. En la enseñanza de probabilidades, dirigida a alumnos de las carreras de ingeniería, una de las tareas fundamentales es dotarlos de herramientas adecuadas que les permitan obtener conclusiones acerca de poblaciones, de modo que, aprovechando esta información puedan diseñar procedimientos, tomar decisiones, controlar productos y procesos, auditar organizaciones y muchas actividades propias de la profesión. El presente trabajo muestra los resultados de la aplicación de una propuesta didáctica tendiente a encontrar la razón de ser del estudio de estos objetos matemáticos mencionados desde su especialidad, de modo de combatir la pérdida de sentido de las cuestiones que se estudian en un curso de probabilidades de nivel universitario. La misma es una alternativa para el abandono paulatino del antiguo paradigma de formación de ingenieros basado en la enseñanza como simple esquema de transferencia de conocimientos. Se basa en la utilización de técnicas de control



estadístico de procesos (CEP), en particular en el diseño y análisis de cartas de control. Las cartas de control se usan en el CEP para detectar si los procesos de elaboración de productos o servicios son defectuosos; o bien, para indicar que el proceso de producción se ha modificado y los productos o servicios se desvían de sus respectivas especificaciones de diseño. Uno de los pilares en los que se basa el diseño y la interpretación de una carta de control son la distribución Normal, el Teorema Central del Límite, la aproximación Normal a la distribución Binomial y a la distribución de Poisson.

## 2. MARCO TEÓRICO

En esta investigación se adoptó como referencial teórico la Teoría Antropológica de lo Didáctico (TAD) propuesta por Yves Chevallard (2004, 2007, 2012) que ha definido con precisión los fenómenos denominados: monumentalización del saber y pérdida de sentido de las cuestiones que se estudian en la escuela media y en la universidad. El fundamento de estas definiciones y constructos se encuentran en lo que Chevallard ha denominado Pedagogía de la Investigación y del Cuestionamiento del Mundo (PICM) (Otero y otros, 2013). La respuesta de la TAD al problema de la desarticulación, del monumentalismo de los saberes y de la falta de sentido de la enseñanza de la matemática, se materializa mediante un dispositivo didáctico que denomina Actividad de Estudio e Investigación (AEI). Para ello, las AEI se organizan en torno a una pregunta  $Q$ , seleccionada por el profesor, que tenga el potencial de generar el estudio por parte de los alumnos de ciertos contenidos matemáticos. La búsqueda de respuesta a la pregunta, también generará más preguntas derivadas cuyas respuestas llevarán a la reconstrucción de determinadas organizaciones matemáticas (OM). Las respuestas a las preguntas junto con una actividad específica llevarán al estudio de técnicas y de elementos tecnológicos-teóricos específicos para resolver la actividad y serán una excusa para el estudio de las OM que se quieran cubrir del programa de estudio. La introducción de la noción de las AEI en los sistemas de enseñanza conduce, a plantear la necesidad de (re)definir los programas de estudio en términos de un conjunto de actividades cruciales. La gestión de las AEI dentro del proceso de enseñanza, exige a la comunidad de estudio integrada por los docentes y los alumnos, una transformación de su relación con el saber, pues deja de ser algo que se conoce de antemano para volverse una construcción (o reconstrucción) de común acuerdo en el transcurso de la clase. En la práctica para cada saber matemático que se ha de enseñar, la TAD propone diseñar una o varias actividades de estudio e investigación (AEI) para las cuales la búsqueda de respuesta requiera del estudio de ese saber. Esto es en contraposición con la enseñanza monumentalista donde los saberes son construidos per se sin conocer su utilidad.

La AEI propuesta además debe ser de interés para el grupo de alumnos a los que va dirigido y lo suficientemente abierta de modo de actuar como eje articulador del proceso de estudio.

## IMPLEMENTACIÓN DE LA AEI

En este caso la propuesta ha sido implementada como una prueba piloto extracurricular destinada a la enseñanza de temáticas relacionadas con el control estadístico de procesos (CEP). La AEI permitió el estudio de un modo funcional las organizaciones (OM) relativas a la Distribución Normal y sus aplicaciones en un curso de la Facultad de Ingeniería de la UNLP (FI-UNLP). En FI-UNLP se dictan 12 especialidades: Aeronáutica, Agrimensura, Civil, Computación, Mecánica, Electricista, Electromecánica, Electrónica, Industrial, Química, Hidráulica y Materiales. El curso estuvo integrado por 24 alumnos de grado y 14 graduados. Los alumnos inscriptos en el curso fueron todos ingenieros o estudiantes de ingeniería que ya habían cursado probabilidades y estadística. Hubieron estudiantes de distintas especialidades: 7 de Ingeniería Industrial, 4 de Aeronáutica, 4 de Electrónica, 3 de Mecánica, 3 de Química, 2 de Agrimensura, 1 de Computación. El desarrollo de la AEI tuvo una duración de cinco encuentros arreglados de cuatro horas cada uno con una periodicidad semanal. En el presente trabajo se muestran algunas de las actividades desarrolladas. Durante la AEI, los estudiantes y el profesor, trabajaron conjuntamente. Los alumnos se dispusieron en grupos y el profesor les presentó una pregunta que inició el estudio del saber a construir. Se necesitó que los alumnos trabajen en forma colaborativa y que sean responsables de su aprendizaje. La propuesta fue motivada a partir del debate sobre la fabricación de piezas de automóviles en serie. Es decir, si se trata, por ejemplo, de la manufactura de una gran cantidad de ejes en serie, los bujes respectivos producidos deben cumplir ciertos criterios de calidad de modo de ajustar uno con otro exactamente, indistintamente del buje o eje seleccionado. Se propuso una investigación y debate, centrado en torno a la pregunta generatriz:  $Q_0$ : ¿Cómo producir partes intercambiables para automóviles? La respuesta a esta pregunta originó una AEI que introdujo las razones de ser de la enseñanza de la Distribución Normal. Esta pregunta generatriz  $Q_0$  actuó como eje articulador para la reconstrucción de la OM de los temas relativos a la Distribución Normal. A su vez esta pregunta  $Q_0$  derivó en otras preguntas  $Q_{1,1}$ ,  $Q_{1,2}$  y  $Q_{1,3}$ . (Ver Ilustración 1).

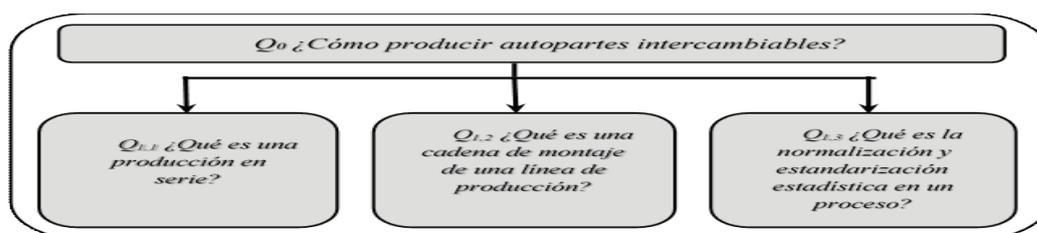


Ilustración 1 Esquema de preguntas

Para el desarrollo de las actividades se requirió el estudio de algunos elementos teóricos, técnicos y tecnológicos relativos al Control de Calidad: Control Estadístico de Procesos y Cartas de Control, de importancia profesional para estudiantes de carreras de ingeniería. Durante las clases el profesor reguló los tiempos didácticos, registró las respuestas de los grupos de estudiantes y los nuevos interrogantes que motivaron el trabajo de la distribución Normal. Los recursos disponibles fueron computadoras personales con acceso a internet, libros de cátedra (Meyer, 1992; Devore, 2008; Ross, 2014; Montgomery y Runger, 2006), software estadístico de uso libre (Di Rienzo, 2018) y el Lenguaje de programación R (2020), también el software comercial Statgraphics Centurion (2018). En el comienzo de la actividad el profesor tuvo un mayor protagonismo en la construcción del medio que condujo a las preguntas derivadas para la reconstrucción de las organizaciones matemáticas que se pretendieron estudiar. Se muestran algunas actividades desarrolladas durante el curso.

**Actividad 1:** en una primera etapa la característica de calidad considerada para la AEI fue la longitud de árboles de levas producidos en una planta automotriz. Para ello se les presentó una muestra de 100 datos y los alumnos debieron verificar si se estaban produciendo piezas intercambiables en la planta, sabiendo que deben tener una longitud de 600 mm (+/-) 2mm para cumplir con las especificaciones.

La búsqueda de respuestas de la AEI llevaron a plantear preguntas derivadas tales como: ¿Qué medidas descriptivas calcularía? ¿Qué parámetros de la producción es importante estimar? ¿Cuál es la variabilidad del proceso de producción? ¿Cómo hallarla? ¿Cómo encontrar un modelo de distribución para la producción y cómo representarlo? ¿Cómo caracterizaría el desempeño del proceso?

El desarrollo de la AEI permitió que los alumnos calcularan medidas descriptivas de una muestra. También ver la posible adecuación de la distribución Normal a la muestra, que estimaran los parámetros de la distribución y la probabilidad de cumplir con las especificaciones. Al comienzo de la actividad algunos alumnos se limitaron a analizar la muestra sin hacer inferencia estadística sobre la producción de la planta automotriz. Es decir, contaron que cantidad o proporción de artículos no cumplían con las especificaciones (Ver Ilustración 2)

Las clasificaría en tres conjuntos:

- ❖ A = {596,8; 597,6; 597,2; 596,4; 597,6; 597,0; 597,8; 596,2; 597,6; 597,6; 596,8}
- ❖ B = {601,6; 600,4; 598,4; 600,0; 599,8; 599,8; 601,0; 601,6; 600,8; 601,6; 600,2; 601,8; 601,2; 598,4; 599,6; 600,6; 598,4; 599,8; 600,0; 599,6; 598,2; 602,0; 599,4; 599,4; 600,8; 601,8; 602,0; 600,8; 598,6; 600,0; 600,4; 600,8; 600,8; 600,2; 600,4; 600,2; 600,8; 600,4; 599,8; 598,0; 598,4; 600,8; 600,4; 598,2; 598,6; 599,6; 599,0; 601,6; 599,8; 598,2; 599,4; 599,4; 600,2; 599,0; 600,6; 599,4; 598,0; 598,0; 601,4; 599,2; 601,6; 600,4; 598,0; 601,2; 599,0; 600,4; 600,6; 599,0; 601,2; 600,2; 600,0}
- ❖ C = {602,2; 602,8; 603,6; 604,2; 602,4; 603,4; 602,8; 602,2; 603,8; 603,6; 603,6; 602,2; 602,8; 603,4; 602,4; 602,2; 602,4; 604,2}
- ❖ Conjunto A: Elementos ubicados por debajo del límite inferior de tolerancia (598 mm). Total: 11 elementos.
- ❖ Conjunto B: Elementos ubicados entre los límites inferior y superior de tolerancia (598 y 602 mm respectivamente). Total: 71 elementos.
- ❖ Conjunto C: Elementos ubicados por encima del límite superior de tolerancia (602 mm). Total: 18 elementos.
- ❖ Cantidad total de elementos: 100.

Ilustración 2 Ejemplo de respuesta inicial de un alumno

El análisis de otros grupos de estudiantes consistió en construir un histograma e identificar en el mismo los límites de tolerancia, para ver qué proporción del mismo quedaba entre las líneas verticales. También para ver si su distribución estaba centrada en el valor nominal de las especificaciones. (Ver Ilustración 3)

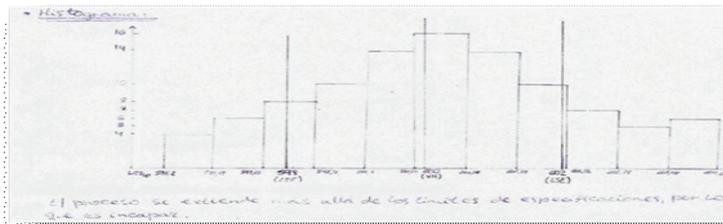


Ilustración 3 Ejemplo de un histograma graficado por un alumno

Luego se decidió hacer inferencia a toda la producción y para ello definieron la variable aleatoria  $X$ =longitud del árbol de levas. Supusieron que en el caso de que la muestra provenga de una distribución Normal, la probabilidad de que la longitud  $X$  se encuentre entre 598 y 602 debería ser de al menos 99,7% para cumplir con lo especificado. También estimaron las probabilidades de la planta de producir árboles de levas con longitudes mayores y menores a lo especificado para ver si el proceso estaba descentrado. (Ver Ilustración 4). Para estimar el parámetro  $\mu$  (media) de la distribución Normal usaron la media de los datos y para estimar el parámetro (desviación estándar) calcularon la dispersión de los datos con respecto de la media.

$P(598 \leq X \leq 602) = P\left(\frac{598-\mu}{\sigma} \leq X \leq \frac{602-\mu}{\sigma}\right) = 0,6687$  pero debería ser 0,9975 o más para que la planta automotriz esté operando adecuadamente.  
 En este caso se observa que  $P(X < 598) = P\left(X < \frac{598-\mu}{\sigma}\right) = 0,1430$   
 $P(X > 602) = 1 - P\left(X < \frac{602-\mu}{\sigma}\right) = 0,1883$   
 Por lo tanto el proceso está descentrado dado que estas respuestas tendrían que haber dado lo mismo.

Ilustración 4 Ejemplo de la estimación de las probabilidades

Para ver si la muestra provenía de una distribución Normal algunos alumnos realizaron un gráfico de probabilidad, otros simplemente un histograma y otros un test de Normalidad. (Ver Ilustración 5)

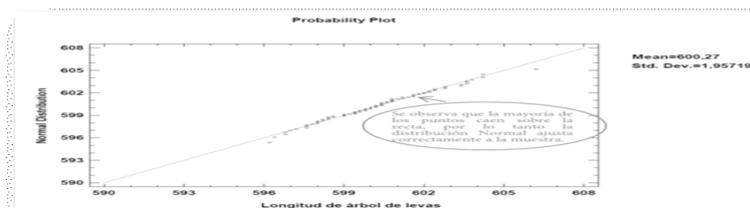


Ilustración 5 Gráfico de probabilidad y estimación de parámetros

**Actividad 2:** se les propuso a los estudiantes evaluar el comportamiento de las longitudes de los árboles de levas a largo plazo, para la misma planta automotriz con los mismos estándares de calidad. Para ello se les dio muestras aleatorias de tamaño 5 de árboles de levas producidos durante 20 días consecutivos. La pregunta fue: ¿Cómo evaluaría en este caso el desempeño del proceso en el tiempo?

La búsqueda de respuestas de la AEI llevaron a las preguntas derivadas tales como: ¿Se podría evidenciar un cambio en la variación del proceso algún momento o algún cambio en la media? ¿El proceso está bajo control? ¿El proceso es apto? ¿Qué herramienta estadística le permitiría evaluar esto?

El desarrollo de la AEI requirió que los alumnos primero construyan una carta de control para la media de la producción diaria para poder estimar los parámetros del proceso en control para poder luego evaluar la aptitud del proceso es decir la adecuación a los estándares de calidad. Un diagrama de control o carta de control es una gráfica donde los valores de la característica de calidad estudiada se disponen en distintos momentos de tiempo que se identifican sobre el eje de las abscisas. Tres líneas acompañan la serie graficada: la línea media (trazada a nivel de la media  $\mu$  de los valores de la serie para un estado bajo control) y las líneas correspondientes a los límites inferior y superior de control (límites entre los que se espera queden comprendidas casi la totalidad de las observaciones de un proceso bajo control  $\mu \pm 3\sigma$ ). Esta característica de calidad en nuestro caso debe tener distribución Normal o aproximadamente Normal. Puntos fuera de la región determinada por ambos límites sugieren que el proceso no está bajo control. Aún si los valores de la serie observada se encuentran entre estos límites, el proceso puede cuestionarse por no poseer un patrón de distribución aleatoria con distribución Normal en torno a la línea media. Valores sistemáticamente mayores o menores al esperado sugieren un proceso fuera de control.

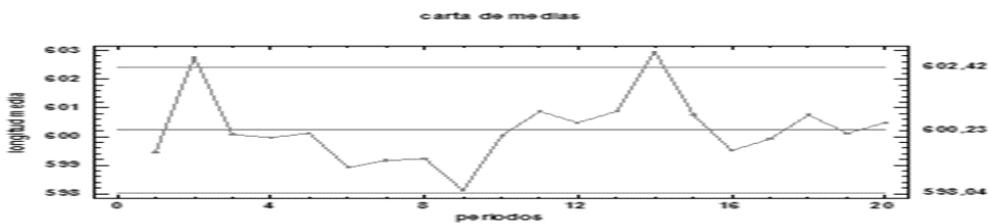


Ilustración 6 Diagrama de Control de media

Para la construcción de los límites de la Carta de Control de la Ilustración 6, fue necesario suponer que la longitud media diaria proviene de una distribución Normal con media igual a 600,23 y varianza 1,6352. Estos parámetros fueron estimados con los datos. Para cumplir estos objetivos fue necesario que el estudiante utilice el siguiente conocimiento: Si X es una variable aleatoria con distribución Normal con media  $\mu$  y varianza  $\sigma^2$  de la que se extrae una

muestra aleatoria de tamaño  $n$ , entonces la media muestral se distribuyen según otra ley Normal con media  $\mu$  y varianza  $\sigma^2/n$ . En todo el desarrollo de la actividad se buscó que los alumnos argumentaran en términos de la utilización de la Distribución Normal.

**Actividad 3:** la característica a analizar es un atributo del producto (el producto es defectuoso o no, una pieza encaja o no en otra, un mecanismo funciona o no, etc.) Para esta etapa se utilizó el archivo de datos Diagrama p del Software estadístico InfoStat (Di Rienzo, 2018). En este caso se trata de una línea de producción de elásticos para autos en la que se toman 30 muestras de tamaño 200 cada una y se registra el número de defectuosos por muestra. ¿El proceso está bajo control?

El objetivo de esta propuesta fue que construyeran una carta de control de atributos para controlar la proporción de disconformidades (carta p) o la cantidad de disconformidades (carta np) (Ver Ilustración 7). Además, para el diseño e interpretación de la misma se tratará la OM relativa a la aproximación Normal a la distribución Binomial.

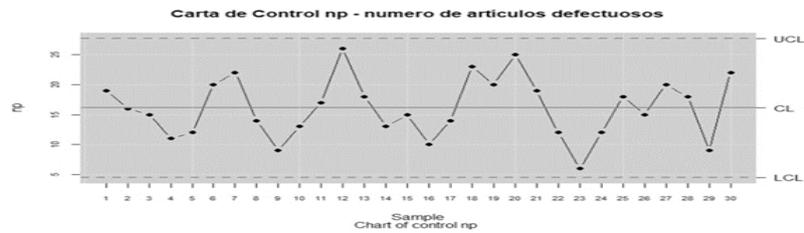


Ilustración 7 Carta de Control por atributos

Entre las aplicaciones del Teorema Central del Límite se encuentra la aproximación Normal a la distribución Binomial. Una variable aleatoria  $X$  es Binomial si representa el número de éxitos en  $n$  ensayos independientes con sólo dos posibilidades en cada uno de ellos éxitos/fallas. El Teorema Central del Límite permite aproximar (para  $n$  suficientemente grande) la distribución de la variable aleatoria  $X$  y de la variable aleatoria  $X/n$  a la distribución Normal. El tamaño de la muestra necesario depende del valor de  $p$ . (Devore, 2001: 217).

### CUESTIONARIO A LOS ESTUDIANTES

Al finalizar los encuentros se les solicitó a los alumnos responder un cuestionario que fue entregado en la plataforma Moodle. Algunas preguntas del cuestionario fueron las siguientes:

- 1) Considera que el curso y su contenido le brindó una: Nueva visión sobre las temáticas involucradas/ Nueva información que no conocía/ Mejor comprensión en los contenidos ya conocidos.
- 2) ¿Logró darle una utilidad al concepto de la distribución Normal, mayor respecto a lo visto durante su carrera de grado?

- 3) ¿Logró otorgarle un significado a la distribución Normal para el estudio de procesos?
- 4) ¿Consiguió interpretar el concepto de intercambiabilidad de una pieza, su importancia en la temática de calidad, y el rol que juega la estadística en ello?
- 5) ¿El curso le dio una utilidad a las herramientas estadísticas en temas de su interés?
- 6) ¿Le parece que los temas estudiados tendrían una utilidad importante para su profesión?
- 7) ¿Considera que un mejor conocimiento de las herramientas estadísticas es fundamental para lograr una mejor interpretación del concepto de control de un proceso?



Ilustración 8 Resultados pregunta 1)



Ilustración 9 Resultados pregunta 2)

Las respuestas a las preguntas 2), 3), 4), 5) y 7) (Ver Ilustración 9, Ilustración 10, Ilustración 11, Ilustración 12, Ilustración 13 e Ilustración 14) tienen categorías que van de 1 a 5, siendo la más baja *En desacuerdo* y la más alta *Muy en acuerdo*.



Ilustración 10 Resultados pregunta 3)



Ilustración 11 Resultados pregunta 4)



Ilustración 12 Resultados pregunta 5)



Ilustración 13 Resultados pregunta 6)



Ilustración 14 Resultados pregunta 7)

La respuesta a la pregunta 6), tiene categorías de 1 a 5, siendo la más baja *Nada* y la más alta *Mucho*. (Ver Ilustración 13). Del análisis de los gráficos se desprende que el 44% de los alumnos opina que el curso les brindó una nueva visión sobre las temáticas involucradas, el 56% logró otorgarle a la distribución Normal un significado para el estudio de control de procesos, más del 66% logró darle mayor utilidad al concepto de la distribución Normal que el visto durante la carrera, el 100% de los alumnos opinan que los temas estudiados tendrían importancia para su profesión.

### 3.CONCLUSIONES Y TRABAJOS FUTUROS

Se expusieron los resultados de una propuesta de enseñanza alternativa a las existentes en el marco de la TAD que pretende el estudio con sentido de alguna organización matemática, en este caso la Distribución Normal, a partir de la búsqueda de respuestas a un problema de control de calidad. Se puso en juego una actividad de estudio e investigación que requirió determinar qué saberes eran pertinentes y funcionales para la construcción de las respuestas. En el grupo de alumnos de la carrera de Ingeniería Industrial algunas actividades pudieron implicar algún reencuentro con algunos conceptos, con utilización de fórmulas ya conocidas en algunos casos, pero desde la argumentación del rol de la distribución Normal. En general, se observó, que los métodos pictóricos de representación estadística de datos se encontraban disponibles en los saberes previos del grupo de alumnos, pero muchos debieron hacer un reencuentro con esos recursos. A lo largo del curso se fue estableciendo qué conocimientos eran pertinentes y merecían ser aclarados, analizados, etc., mientras se dejaban, si era necesario, ciertos saberes a enseñar en un “nivel de gris” si no eran necesarios para responder la pregunta generatriz o sus preguntas derivadas. En cuanto a la distribución Normal, el curso, permitió la utilización de distintos recursos para su evaluación. También se pudieron realizar actividades que abordaran todas sus aplicaciones como el Teorema Central del Límite, la aproximación Normal a la distribución Binomial y la aproximación Normal a la distribución de Poisson. Esta propuesta abriría las puertas para pensar en otras AEI para el estudio de otros

temas de probabilidades y además evaluar las posibles restricciones de la enseñanza actual de la noción de Distribución Normal en el ámbito de la Facultad de Ingeniería de la UNLP. La AEI permitió el estudio de un modo funcional las OM relativas a la Distribución Normal, distribución del promedio de variables con distribución Normal y al Control Estadístico de Procesos.

## BIBLIOGRAFÍA

Calandra, M.V.; Costa, V.A. (2015). La problemática de la enseñanza y aprendizaje del concepto de variable aleatoria continua y de función de densidad de probabilidad. IV Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el Campo de las Ciencias Exactas y Naturales.: Departamento de Ciencias Exactas y Naturales Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP). ISSN 2250-8473.

Chevallard, Y. (2004). Vers une didactique de la codisciplinarité. Notes sur une nouvelle épistémologie scolaire.

Chevallard, Y. (2007). Passé et présent de la théorie anthropologique du didactique. En Ruiz, L.H.; Estepa, A.; Garcia, F. J. (eds), Sociedad, Escuela y Matemáticas. Aportaciones de la Teoría Antropológica de lo Didáctico. Universidad de Jaén, pp.705-746.

Chevallard, Y. (2012). Teaching mathematics in tomorrow's society: A case for an oncoming counter-paradigm. Texte préparatoire à la regular lecture qui sera donnée dans le cadre du congrès ICME-12.

Devore, J.L. (2008). Probabilidad y Estadística para Ingeniería y Ciencias. Séptima edición. México: Cengage Learning.

Di Rienzo J.A., Casanoves F., Balzarini M.G., Gonzalez L., Tablada M., Robledo C.W. [Software] (2018). Grupo InfoStat, InfoStat versión 2018, FCA, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Recuperado de <http://www.infostat.com.ar>

Hawkins, A; Joliffe, F; Glickman, L. (1992). Teaching statistical concepts. Essex: Longman.  
Huck, S; Cross, T.L.; Clark, S.B. (1986). Overcoming misconceptions about z-scores. Teaching Statistics, Vol. 8, No.2, pp.38-40.

Meyer, P.L. (1992). Probabilidad y Aplicaciones Estadísticas. Wilmington: Addison-Wesley Iberoamericana.

Montgomery, D.C.; Runger, G.C. (2006). Probabilidad y estadística aplicadas a la ingeniería. México: Limusa Wiley.

Lenguaje de programación R, Versión (4.0.0) [Software] (2020). Recuperado de: [http:// https://cran.r-project.org/](http://https://cran.r-project.org/)

Otero, M.R.; Fanaro, M.R.; Llanos, V.C. (2013). La Pedagogía de la Investigación y del Cuestionamiento del Mundo y el Inquiry: un análisis desde la enseñanza de la Matemática y la Física. *Revista Electrónica de Investigación en educación en Ciencias*, Vol. 8, No. 1, pp.77-89.

Ross, S.M. (2014). *Introduction to Probability and Statistics for Engineers and Scientists*. New York: John Wiley & Sons.

Ruiz, B.R. (2006). *Un Acercamiento Cognitivo y Epistemológico a la Didáctica del Concepto de Variable Aleatoria*. Tesis de Maestría en Ciencias en Matemática Educativa, México.

StatgraphicsTechnologies, Inc., Statgraphics Centurion XVIII [Software] (2018). Recuperado de <https://statgraphics.net/>

Wilensky, U. (1995). Paradox, programming, and learning probability: A case study in a connected mathematics framework. *Journal of Mathematical Behavior*, 14, pp.253-280.

Wilensky, U. (1997). What is normal anyway? Therapy for epistemological anxiety. *Educational Studies in Mathematics*, 33, pp. 171-202.



# Examen de excepción de inglés, una práctica de innovación pedagógica

**Peralta, Sandra<sup>1</sup>**

**Martiarena, María Inés<sup>2</sup>**

**Fraga, Gabriela<sup>3</sup>**

**Ruiz, Karina<sup>4</sup>**

**Ruppel, Eliana<sup>5</sup>**

1 Facultad de Cs. Médicas, UNLP, Argentina. [speralta@med.unlp.edu.ar](mailto:speralta@med.unlp.edu.ar)

2 Facultad de Cs. Médicas, UNLP, Argentina. [mmartiarena@med.unlp.edu.ar](mailto:mmartiarena@med.unlp.edu.ar)

3 Facultad de Cs. Médicas, UNLP, Argentina. [gfraga@med.unlp.edu.ar](mailto:gfraga@med.unlp.edu.ar)

4 Facultad de Cs. Médicas, UNLP, Argentina [karinafruiz@med.unlp.edu.ar](mailto:karinafruiz@med.unlp.edu.ar)

5 Facultad de Cs. Médicas, UNLP, Argentina [eruppel@med.unlp.edu.ar](mailto:eruppel@med.unlp.edu.ar)

Bajo la dirección de la Profesora Jovanka Vukovic, Titular de la Cátedra de Capacitación en Inglés Médico.

## RESUMEN

En este trabajo, bajo la forma de un relato de experiencia pedagógica, compartimos una innovación introducida en el marco de la Capacitación en Inglés de la carrera de Medicina, a partir del año 2015. La experiencia se basa en una concepción de las prácticas pedagógicas como prácticas sociales, altamente complejas, en las que los múltiples factores externos ingresan en las aulas y producen situaciones ante las cuales las y los docentes debemos modificar permanentemente los supuestos de partida sobre los que se estructuran nuestras clases, tomar decisiones e incorporar cambios. Para ello, es necesario atravesar un proceso de reflexión en conjunto y de planificación de pequeñas acciones tendientes a modificar las prácticas en virtud de los factores intervinientes en las clases. Esto estará acompañado también de una etapa de evaluación crítica para medir los impactos y ajustar los cambios introducidos en pos de mejorar aún más el nuevo dispositivo pedagógico.

Este relato da cuenta de una de esas modificaciones, que tiene por propósitos contemplar las condiciones iniciales del estudiante al momento de comenzar a cursar y ofrecer un contexto de aprendizaje mejorado. Rescatamos, además, la autonomía del cuerpo docente para intervenir en sus propias prácticas y la autonomía de los alumnos para tomar ciertas decisiones y asumir la responsabilidad de los resultados.

**PALABRAS CLAVE:** articulación – conocimientos previos – conocimientos autopercebidos – heterogeneidad

## 1. INTRODUCCIÓN

Es innegable la relevancia que la lengua inglesa ha cobrado en los últimos años en el ámbito académico y de la investigación científica, lo que la ha convertido prácticamente en la *lingua franca* de científicos e investigadores a nivel global. Pero el ritmo acelerado de los avances de las ciencias hace imposible contar con traducciones al español de todo lo publicado año tras año. Por ello, nos parece imprescindible que tanto estudiantes de grado como de posgrado adquieran y desarrollen habilidades de lectura y síntesis de textos de especialidad redactados en inglés, lo que no solo les proporcionará una herramienta de acceso a la bibliografía indicada en sus cursos correspondientes, sino que también los ayudará a convertirse en lectores autónomos, críticos, capaces de elegir y seleccionar el material en inglés que deseen o necesiten leer.

En respuesta a esta necesidad, el actual Plan de Estudios de la carrera de Medicina de la facultad de Ciencias Médicas (Plan 2004) de la UNLP incorporó dos capacitaciones que brindan herramientas de estudio que hoy día pueden ser consideradas básicas. Se trata de la Capacitación en Inglés Médico, en la que trabajamos nosotras, y las capacitaciones en Informática Médica.

Al igual que en el resto de las cátedras universitarias, los objetivos principales planteados para nuestros alumnos se relacionan específicamente con nuestro campo disciplinar. Concretamente, el objetivo básico será el desarrollo de la comprensión lectora de textos médicos en inglés, proceso que se logra a través de un trabajo encuadrado dentro de la modalidad *taller*. Es decir, los alumnos participan activamente en una variedad de tareas que facilitan el desarrollo de sus habilidades de lectura, al tiempo que incorporan, en forma gradual, conocimientos de gramática y sintaxis del inglés.

No obstante, existen también otros objetivos que, en nuestra opinión, merecen la misma atención que los anteriores y que procuran desarrollar en los estudiantes conductas o hábitos que colaboren con su formación integral como futuros profesionales. En este sentido, el aporte relacionado con lo actitudinal se centra en la creación de condiciones que favorezcan la autonomía del alumno y la responsabilidad ante la toma de decisiones. Esto se logra planteando, desde el inicio, situaciones en las que los alumnos deban optar, por ejemplo, entre modalidades de cursada o entre varias instancias de evaluación o de compañeros para conformar un grupo de trabajo. Es nuestra tarea como educadoras informar con claridad sobre las opciones posibles, guiar criteriosamente a los estudiantes de tal modo que su elección se convierta en un acto reflexivo y responsable.



La experiencia pedagógica que vamos a describir consiste en una instancia de evaluación opcional al inicio de la cursada, para que los alumnos con niveles de conocimiento más altos tengan la posibilidad de quedar exceptuados de, prácticamente, un cuatrimestre de clases. Se trata, entonces, de una intervención que intenta atender a los dos tipos de objetivos mencionados, cumpliendo así un doble rol: por un lado, mejorar el contexto en que se inscriben los procesos de enseñanza y aprendizaje para la totalidad de los alumnos y, por el otro lado, proveer a aquellos que optan por el examen opcional o ExEx<sup>78</sup> de una instancia en la que puedan ejercer la libre elección autónoma y responsable.

Desde una perspectiva crítica, creemos que nuestra intervención constituye una verdadera innovación, apoyándonos en los conceptos de Miguel Zabalza, quien en su texto *Innovación en la Enseñanza Universitaria* explica:

«Innovar no es solo hacer cosas distintas sino hacer cosas mejores. Innovar no es estar cambiando constantemente (por aquello de identificar innovación con cambio) sino introducir variaciones como resultado de procesos de evaluación y ajuste de lo que se estaba haciendo. La cuestión es introducir procesos innovadores que vayan asentando prácticas que supongan una mejora de la calidad de lo que se está haciendo»<sup>79</sup>.

A la luz de esta concepción, consideramos que esta innovación mejora lo que veníamos haciendo hasta el momento, al ofrecer condiciones de aprendizaje más favorables y al permitir a quienes lo deseen elegir la forma de apropiarse de los saberes correspondientes. Además, este dispositivo pedagógico es efectivamente el resultado de largos procesos de reflexión y evaluación, tanto de nuestras prácticas docentes, que han ido variando constantemente en busca de mejoras, como de la relación entre nuestros alumnos como sujetos de aprendizaje y los contenidos de nuestra asignatura.

A su vez, encontramos sustento en el enfoque crítico progresista que, a diferencia de la perspectiva tecnocrática, no es prescriptivo ni sigue formas de actuar preestablecidas sino que, por el contrario, rescata la autonomía del docente como actor capaz de intervenir en el ámbito de sus prácticas educativas y de implementar innovaciones tendientes a lograr una mejora sustancial de las condiciones en que se conduce su práctica profesional, tanto a nivel áulico como institucional. Las ideas fuerza que subyacen a este enfoque y que han guiado nuestra intervención son la racionalidad comunicativa y la reflexión sobre las prácticas docentes y el contexto en que se insertan (Barraza Macías, 2010).

La primera, que promueve el diálogo y la colaboración con nuestros pares, nos ha permiti-

---

78.- En la cotidianeidad de nuestro trabajo docente hemos acuñado el término *ExEx* (Examen de Excepción) para referirnos a esta evaluación opcional, y del mismo modo, *alumnos ExEx*, a quienes optaron por dicha evaluación.

79.- Zabalza, Miguel Ángel (2003).

do enriquecer el panorama de la problemática detectada como punto de partida de la innovación. En particular, el trabajo colaborativo posibilita la concreción del proyecto, el seguimiento y la revisión o ajuste, si fuera necesario.

Con respecto al otro pilar de este enfoque, la *reflexión*, cabe aclarar que se trata de una reflexión crítica, encaminada a hacer visible una situación problemática de la realidad cotidiana de nuestras prácticas. A su vez, esta misma reflexión nos permitió identificar a todos los actores involucrados en la nueva práctica pedagógica y construir una solución que propicie un cambio evidente y comprobable.

En el mismo sentido, adherimos a la concepción superadora que Gloria Edelstein (1996) denomina *construcción metodológica* en clara oposición a las concepciones instrumentales y tecnicistas que durante años sostuvieron la universalidad del método de enseñanza en una corriente que entendía a la didáctica como un conjunto de técnicas y procedimientos de validez universal, aplicable a cualquier contexto y con el que se podía resolver cualquier situación de enseñanza.

La *construcción metodológica* de Edelstein tiene en cuenta dos factores ineludibles a la hora de considerar las cuestiones metodológicas. Uno de ellos es la especificidad del contenido y el otro, la problemática del sujeto que aprende, en su situación particular e inmerso en un contexto específico<sup>80</sup>. Edelstein agrega, además, un tercer parámetro determinante: la intencionalidad de la acción didáctica, que es, en realidad, la adopción de una perspectiva axiológica frente a la ciencia, la cultura y la sociedad. Visto así, el método expresa una síntesis de opciones en relación con la estructuración de los contenidos disciplinares, las actividades, los materiales y la organización de las interacciones entre los sujetos. El método no cubre solamente el desarrollo de la clase en el aula, está presente en la previsión, la actuación y la valoración crítica.

## 2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

### Organización curricular y dinámica de trabajo

De acuerdo al esquema de correlatividades que establece el Plan de Estudios vigente, actualmente en proceso de revisión, la Capacitación en Inglés se ubica entre el segundo y el quinto año. Es decir que los alumnos pueden acreditarla una vez que han aprobado las materias de primer año, pero antes de comenzar a cursar las de quinto. Para ello, cuentan con dos

---

80.- «La construcción metodológica, así significada, no es absoluta sino relativa. Se conforma a partir de la estructura conceptual (sintáctica y semántica) de la disciplina y la estructura cognitiva de los sujetos en situación de apropiarse de ella. Construcción por lo tanto, de carácter singular, que se genera en relación con un objeto de estudio particular y con sujetos particulares. Como expresión de su carácter singular cobra relevancia, asimismo, reconocer que la construcción metodológica se conforma en el marco de situaciones o ámbitos también particulares. Es decir, se construye casuísticamente en relación con el contexto (áulico, institucional, social y cultural)». Edelstein, Gloria (1996).

opciones: cursar la capacitación, que es de duración anual (de marzo a octubre) y obtener la promoción sin examen final, o bien rendir el examen final en calidad de alumnos libres.

Si los alumnos optan por la cursada promocional, se encontrarán con una cátedra formada por una profesora titular, a cargo de la coordinación general, tres jefas de trabajos prácticos y dos ayudantes diplomadas. La cátedra ofrece 10 comisiones de clases teórico-prácticas, en diferentes días de la semana y bandas horarias para facilitar el acceso a esta modalidad.

Las tareas de la clase constituyen una oportunidad para afianzar la estrecha relación entre teoría y práctica que existe en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lecto-comprensión en inglés. En ellas se promueve la recuperación e incorporación de saberes tanto del ámbito de la medicina como de la lengua extranjera, y se trata de fomentar la motivación de los alumnos en todo momento haciendo uso de material auténtico y acorde a sus necesidades e intereses. Las docentes de la cátedra se ocupan de la elaboración de los cuadernillos que sirven como material de trabajo de clase, y de los diferentes instrumentos de evaluación formal.

Si bien el curso tiene una unidad de diseño, existen marcadas diferencias entre las dinámicas de trabajo del primer cuatrimestre y del segundo. Durante las clases del primer cuatrimestre, los alumnos se enfrentarán, en algunos casos por primera vez, a la lectura de textos médicos en inglés, desafío que requerirá de un «andamiaje» lingüístico, gramatical y discursivo que será provisto por las docentes. En consideración de esta situación, se dedica el tiempo que se requiera a las explicaciones teóricas, a la sistematización, al refuerzo de saberes previos, a la incorporación de vocabulario y al soporte y monitoreo necesarios para la resolución de todas las tareas planteadas. Se busca que los estudiantes se aproximen a los textos médicos en inglés en forma gradual y, del mismo modo, se apropien de esquemas de organización textual, estructuras sintáctico-gramaticales y vocabulario específicos de estos tipos de textos.

Para el trabajo de este primer cuatrimestre los textos de clase están graduados en cuanto a su complejidad y seguidos de diversas actividades de comprensión lectora, más un apéndice gramatical y un glosario de términos médicos. Se propicia el trabajo individual, en pares y grupal con la guía y asistencia permanente de la docente.

Durante el segundo cuatrimestre, los estudiantes leen textos médicos de mayor longitud y complejidad, en un muestreo de tipos textuales que presentan distintas situaciones discursivas del ámbito de la medicina (por ejemplo, documentos de la OMS o artículos de investigación publicados en revistas en línea). Se incentiva la lectura de textos completos y no tanto de fragmentos de textos auténticos, como sucedía en el cuatrimestre anterior. Los estudiantes leen para lograr, en algunos casos, los objetivos de comprender y reformular el contenido en español en forma de cuadros, mapas conceptuales, esquemas, resúmenes y, en otros casos, de comprender y traducir. En esta parte del año, el énfasis se centra en el desarrollo de estas dos habilidades, la síntesis y la traducción, para lo cual es fundamental que los estudiantes

hayan revisado los contenidos de la primera parte del año. Por último, elaboran un trabajo final en grupos, que consiste en una síntesis sobre un texto médico por medio de una presentación en Power Point, que se comparte con el resto del curso.

### **Diagnóstico de situación: heterogeneidad de niveles de conocimiento de inglés al inicio**

Como docentes de lengua extranjera sabemos que existe una marcada heterogeneidad de niveles de inglés entre los ingresantes a la Universidad, producto de diferencias en las biografías escolares y de la articulación deficiente entre el nivel medio y la universidad. En la mayoría de los casos, lo aprendido en el nivel medio no es suficiente para enfrentar el desafío de los estudios universitarios. Y aquellos que no han contado con la posibilidad de aprender inglés en forma particular o en colegios —generalmente privados— con un fuerte peso de la enseñanza de esta lengua extranjera, quedan en clara desventaja con respecto a los que sí lo hicieron. Es allí donde la Universidad cumple con su compromiso de ofrecer oportunidades que tiendan a subsanar las diferencias. Reivindicamos, entonces, el espacio que ofrece nuestra cátedra y recalcamos la importancia de administrar nuestros recursos y los de los alumnos de la manera más eficiente posible.

Debido a la mencionada heterogeneidad, en los grupos de estudiantes que cursan Inglés Médico, coexisten estudiantes con un nivel muy avanzado de conocimientos del idioma hasta otros con conocimientos muy elementales. Como consecuencia, hay alumnos que trabajan, leen, comprenden y resuelven actividades a un ritmo muy veloz y, algunas veces, llegan a aburrirse al tener que esperar o escuchar explicaciones que no necesitan, o cumplir con consignas que no les resultan desafiantes. Por otro lado, existe otro grupo de alumnos que, particularmente en el inicio del curso, necesita mayor cantidad de explicaciones, más soporte del docente, más tiempo para resolver tareas y para llegar a la comprensión cabal de los textos. Este segundo grupo, en ocasiones, se muestra inhibido con respecto al planteo de dudas o limita su participación ante la presencia de estudiantes con conocimientos más avanzados del idioma. Y esto, claramente, obstaculiza su rendimiento.

Ante esta realidad, las docentes nos vemos forzadas a encontrar un término medio en la dinámica de trabajo áulico y, muchas veces, ese término medio no resulta del todo satisfactorio ni para un grupo ni para el otro. Esta situación nos interpela, sobre todo durante las primeras clases, o el desarrollo del primer cuatrimestre en el cual los estudiantes fortalecen o incorporan saberes y competencias básicas que aplicarán de forma más autónoma en el segundo cuatrimestre.

### **Innovación implementada**

La problemática antes señalada nos condujo a reflexionar sobre una posible intervención que logre mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje para todos los alumnos por



igual. En el año 2015, y sobre la base de nuestros relatos de la práctica en el aula y la percepción integral de nuestros alumnos, consensuamos el diseño de un examen de excepción (ExEx) del primer cuatrimestre para nuestra subpoblación meta. Partimos del supuesto de que esta instancia no incidiría negativamente sobre el proceso de aprendizaje durante el segundo cuatrimestre al contemplar el contenido del primero, que consiste en estructuras gramaticales y conceptos lexicales básicos articulados únicamente con la habilidad de lectura, es decir, excluyendo la escucha, el habla y la escritura.

Asimismo, para contribuir con la necesaria apreciación de saberes, implementamos una encuesta de conocimientos previos en la cual los aspirantes indican detalles sobre su proceso anterior de adquisición del idioma, como el trayecto educativo formal público o privado, la experiencia de estudio en institutos privados, los niveles transitados y los certificados internacionales adquiridos. Cabe destacar que estos puntos no son incluidos como requisitos, sino como información de importancia para la toma de decisión del alumno. Otro aspecto importante a señalar es que se trata de una evaluación de los conocimientos previos *autopercebidos* por los alumnos, lo cual supone invitarlos a reflexionar sobre sus propios saberes y a asumir la responsabilidad de procurarse la eximición de asistencia al primer cuatrimestre.

Los alumnos pueden completar esta [encuesta \(ver modelo en el enlace\)](#) durante la segunda o tercera clase de la cursada.

El ExEx tiene lugar durante la cuarta clase, luego de que los alumnos hayan experimentado la dinámica de, al menos, tres clases como fuente de conocimiento sobre los objetivos, la metodología y las expectativas de logro. Creemos que es fundamental que los estudiantes dimensionen que nuestra capacitación está enmarcada en la enseñanza del inglés con propósitos académicos y la teoría de la alfabetización académica (Carlino, 2013).

Dado que este examen equivale al primer parcial y, por tanto, evalúa los mismos contenidos, debe ser aprobado con una calificación mínima de siete. En caso de aprobarse, la nota es guardada como nota del primer parcial, pero si es desaprobado, los alumnos no acceden a un recuperatorio, aunque pueden continuar cursando la materia y rendir el primer parcial con el resto. Los estudiantes eximidos de cursar el primer semestre se reincorporan luego del receso invernal. En este punto, comenzamos el segundo cuatrimestre con el último texto de la primera parte del cuadernillo a modo de transición hacia la segunda parte. A través de las tareas asociadas a dicho texto, los alumnos pueden registrar las diferencias metodológicas respecto al inicio de la capacitación.

#### Resultados del Examen de Excepción

Estudiaremos los resultados de la innovación desde su implementación hasta el último año disponible (2015-2019), con una muestra de 201 alumnos. Podemos ver que la mayoría de los que optaron por rendir este examen lo aprobó. De los 201 alumnos, aprobaron 139

(Gráfico 1) y, de estos, 129 promocionaron la materia, mientras que otros 10 abandonaron el curso, presumiblemente, para rendir el final libre tras comprobar que sus conocimientos previos eran más sólidos de lo que suponían al inicio (Gráfico 3). Con respecto a los 62 alumnos desaprobados, 46 completaron la cursada y, finalmente, promocionaron la materia (Gráfico 4), mientras que otros 26 abandonaron el curso, probablemente, desalentados por no haber logrado la eximición buscada. Ninguno de los alumnos de la muestra recurrió la materia y, en total, de los 201 que intentaron la eximición (independientemente del resultado), 175 lograron promocionar (Gráfico 2). La mayoría de quienes abandonaron el curso habiendo rendido esta prueba (26 alumnos), había desaprobado (61,5%, 16 alumnos).



Gráfico 1



Gráfico 2



Gráfico 3



Gráfico 4

Por otra parte, nos interesamos por saber cómo había sido el desempeño comparativo de cada estudiante en los dos parciales rendidos, ya sea el ExEx y el parcial 2, o bien los parciales 1 y 2 regulares (en el caso de los desaprobados al ExEx). Esta comparación tiene las limitaciones propias de estar basada en calificaciones numéricas, que no siempre reflejan adecuadamente el nivel de conocimientos y pueden verse afectadas por nervios u otros factores externos, pero las utilizare-

mos como variable aproximada para medir la mejora, el mantenimiento o la caída del desempeño de cada alumno (mediante una comparación intertemporal individual y no entre alumnos).

Así, vemos que, en ambos grupos, la mayor proporción corresponde a alumnos que mejoraron su rendimiento (áreas azules y celestes de los Gráficos 5 y 6), pero este salto fue más pronunciado en los que habían aprobado el ExEx (71%). El Gráfico 5 muestra que al 41% le fue mucho mejor (dos puntos o más de diferencia entre parciales) y al 30%, mejor (un punto más entre ExEx y parcial 2). Con respecto a los desaprobados, el 39% tuvo un desempeño mucho mejor o mejor (26% y 13%, respectivamente; Gráfico 6), mientras que un 33% obtuvo la misma nota en ambos parciales. Un dato de interés para futuras intervenciones es que son más los alumnos cuyo desempeño empeora en el segundo parcial tras desaprobado el ExEx (aunque promocionen). Esto podría dar cuenta de dificultades sin subsanarse en aquellos con menores conocimientos iniciales y con una autopercepción sobrevalorada de dichos conocimientos. También puede deberse a una falta de motivación, por lo que resulta pertinente seguir investigando los motivos que subyacen a esta caída del desempeño entre parciales en quienes no resultaron eximidos (Gráfico 6, áreas amarilla y roja).

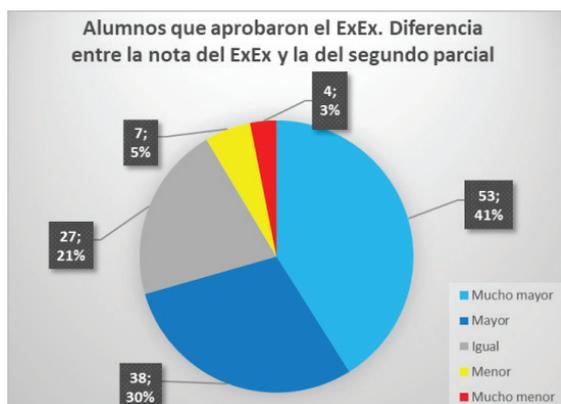


Gráfico 5

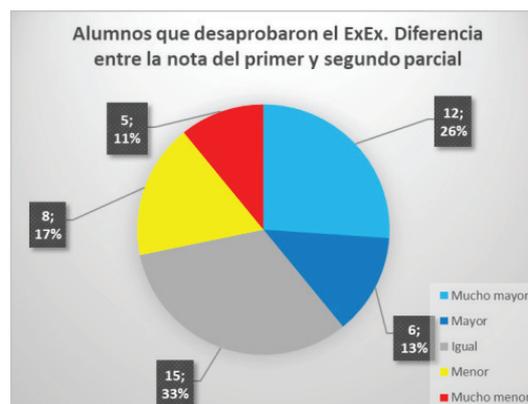


Gráfico 6

### Retroalimentación de los alumnos respecto de la innovación

A partir del segundo año de la innovación, decidimos encuestar en forma diferenciada a los alumnos de la muestra para conocer sus opiniones respecto del adelantamiento del primer parcial bajo la forma del ExEx y cómo había repercutido en ellos esta posibilidad. También les preguntamos por qué, teniendo ciertos conocimientos previos, no habían optado por rendir libre. Otra cuestión fundamental que nos interesaba saber era si haber desaprobado el ExEx los había desalentado a seguir, ya que temíamos que la innovación tuviera efectos contraproducentes en quienes habían sobrevalorado sus conocimientos previos. Esto hubiese sido interpretado por la cátedra como un fracaso, ya que, sin quererlo, hubiésemos expulsado a quienes más necesi-

taban nuestra ayuda para alcanzar los objetivos de la materia. Afortunadamente, ni la mayoría de los desaprobados abandonó ni quienes perseveraron en el curso manifestaron mayoritariamente haberse sentido desalentados o haber pensado en abandonar. En el siguiente enlace se ofrece un modelo de la [encuesta diferenciada](#) que se suma a la encuesta habitual de la cátedra, de modo que *los alumnos ExEx* responden dos encuestas.

Los resultados de la encuesta muestran que, en su gran mayoría, los alumnos se sintieron beneficiados por el ExEx (Gráfico 7)<sup>81</sup> por diversos motivos (Gráfico 8), como haber tenido más tiempo para otras materias (azul) o no tener que asistir a clases en las que se tratarían temas muy básicos para ellos (naranja) o por ambos motivos sumados (celeste). También comprobamos que reinsertarse en el curso en el segundo cuatrimestre no les resultó problemático (94%, Gráfico 9) y que, en general, no pensaron en abandonarlo para rendir libre (Gráfico 10). Cabe señalar que solo uno de los 99 alumnos encuestados que aprobaron el ExEx manifestó que había desaprobado el final libre.



Gráfico 7

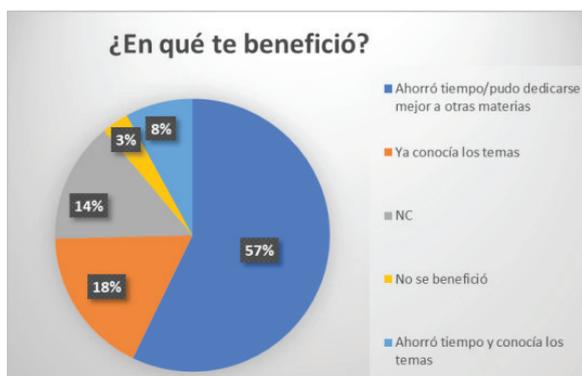


Gráfico 8



Gráfico 9

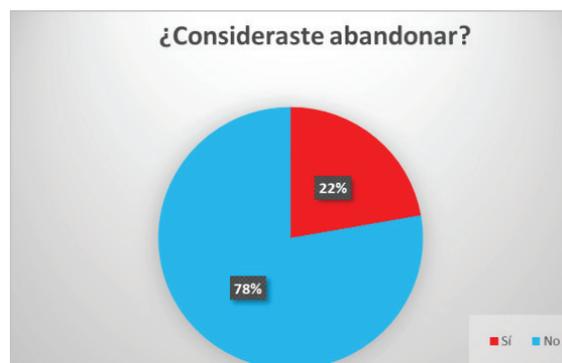


Gráfico 10

81.- NC= No contesta.

Dentro del grupo de quienes habían desaprobado, pudimos comprobar que, en general, no se habían sentido desalentados (Gráfico 11) y que cursar el primer cuatrimestre (al no resultar eximidos) les había resultado útil y los había preparado mejor para el primer parcial (Gráfico 12). La misma proporción (94%) respondió afirmativamente al preguntársele si los contenidos de la cursada del primer cuatrimestre los había ayudado a mejorar la comprensión de los textos.

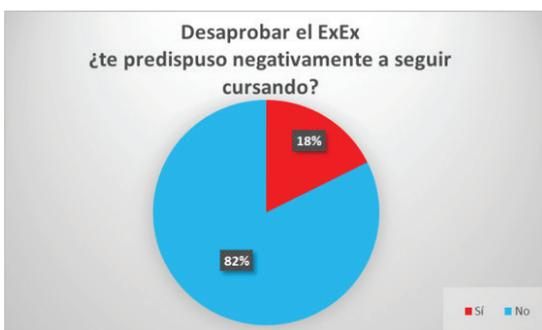


Gráfico 11

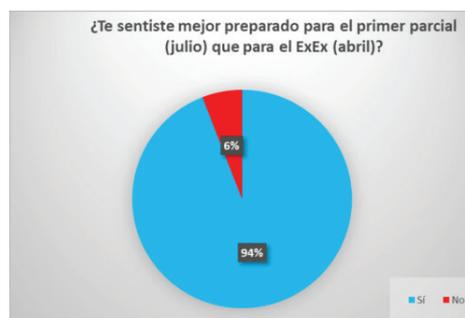


Gráfico 12

### 3. CONCLUSIONES

Con esta intervención creemos firmemente que estamos implementando una mejora sustancial de las condiciones de enseñanza y aprendizaje en las clases de la Capacitación en Inglés mediante un aprovechamiento más eficiente de los recursos de nuestra cátedra y, al mismo tiempo, de los recursos de una buena parte de nuestros alumnos.

El carácter optativo de esta modalidad pedagógica le confiere al estudiante la libertad de trazar, aunque sea pequeña, una porción de su trayecto universitario, aprovechando en forma tangible y práctica los conocimientos que pudo haber adquirido en otros trayectos de su vida educativa. La decisión que toma el alumno lo reposiciona como un sujeto responsable de sus prácticas universitarias, a la vez que le permite seguir estando incluido dentro de un esquema institucional formal con el resto de los estudiantes que cursan la asignatura desde el inicio hasta el final.

En resumen, hemos hallado la manera de transformar un escenario habitualmente regulado y homogeneizado en uno en que la diversidad de conocimientos y la autonomía del alumno no solo se respeten sino que se capitalicen en beneficios tangibles.

### BIBLIOGRAFÍA

Barraza Macias, A. (2010). *Elaboración de propuestas de intervención educativa*. México: Universidad Pedagógica de Durango.

Carlino, P. (2013). Alfabetización académica 10 años después. *Revista Mexicana de Investigación*, 18(57), 355-351.

Edelstein, G. (1996). Lo metodológico. Un capítulo pendiente en el debate didáctico. En *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Geißler, K. y Hege, M. (1997). Justificación y fundamentación de las intervenciones socioeducativas. En *Acción socioeducativa. Modelos/métodos/técnicas* (Cap. 2). Madrid: Narcea.

Navarrete Mosqueda, A. (16/11/2011). ¿Cómo se elabora un proyecto de intervención? [Mensaje en el blog *Intervención educativa*]. Recuperado de: <http://uvprintervencioneducativa.blogspot.com.ar/2011/09/como-se-elabora-un-proyecto-de.html>

Zabalza, M. Á. (2003-2004). Innovación en la enseñanza universitaria. *Contextos Educativos*, 6-7,113-136. Universidad de La Rioja. Recuperado de: [dialnet.unirioja.es/servlet/dcfichero\\_articulo?codigo=1049473](http://dialnet.unirioja.es/servlet/dcfichero_articulo?codigo=1049473).



# La Administración de la Educación como disciplina pedagógica: De la lógica aplicacionista a la construcción del propio objeto

**Vicente, María Eugenia<sup>1</sup>**

**Asprella, Gabriel<sup>2</sup>**

**Palomba, Julia<sup>3</sup>**

1 Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina  
[mevicente@fahce.unlp.edu.ar](mailto:mevicente@fahce.unlp.edu.ar)

2 Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina  
[gabrielasprella@gmail.com](mailto:gabrielasprella@gmail.com)

3 Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina  
[mjpalomba@gmail.com](mailto:mjpalomba@gmail.com)

## RESUMEN

La comunicación tiene la intención de aportar a la socialización de experiencias de innovación pedagógica, particularmente desde la cátedra de Administración de la Educación, a través de dos nodos: en primer lugar, reconociendo la posición de la cátedra producto de una determinada configuración histórica. Ello, entendiendo la proyección y gestión de cambios en base a la necesaria consciencia de las tradiciones y compromiso histórico. En segundo lugar, la comunicación apuesta a compartir los supuestos de formación y pedagógicos sobre los que se asienta la propuesta de la cátedra. Estos dos puntos de enlace, permite arribar a la conclusión de qué se entiende por innovación en la enseñanza universitaria. Desde estos encuadres, el equipo de Cátedra se orienta a reflexionar sobre las condiciones teórico políticas desde donde problematizar y tensionar situaciones y prácticas socio institucionales y educativas, con el objeto de resignificarlas y generar otro orden mejor: restitutivo democráticamente e inclusivo educativamente.

**PALABRAS CLAVE:** Administración de la Educación – Innovación – Supuestos de formación-

## 1. INTRODUCCIÓN

Pensar una propuesta pedagógica de una asignatura universitaria destinada a educadores en formación, implica reconocer el devenir de su historia institucional, y aquellos puntos de equilibrio que anudan dimensiones sociales, pedagógicas, culturales e históricas. Las formas diversas de conjugación de dichas dimensiones se han manifestado desde sus inicios en diferentes programas de enseñanza de la materia Administración de la Educación. A largo de la historia de la asignatura la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, cuya primera propuesta data de 1971, los criterios y encuadres conceptuales se han ido modificando.

Producto de negociaciones y redefiniciones curriculares enmarcadas en determinados contextos académicos y socio institucionales, actualmente se la puede reconocer como una disciplina de acción, pero, sobre todo, educativa, con objetos de análisis, herramientas y debates propios. Ello implica que sus saberes no sólo se construyen y (re)significan en contextos y escenarios educativos, sino que también constituyen una forma específica de interés que nor-tea las prácticas y estrategias puestas en juego tanto en el campo de producción académica, como en el campo profesional educativo.

Así, lejos quedaron las unidades programáticas donde se mencionaba claramente a las “teorías generales de organización y administración aplicadas a la administración de la educación”<sup>82</sup> como contenido obligatorio a enseñar. El programa actual, sin desconocer su origen y recorrido histórico-curricular, plantea núcleos temáticos cuyos objetivos y objetos de análisis interpelan -y derivan de- la acción educativa.

Como así también, lejos quedó la producción eminentemente anglosajona, cuyos intereses y alcances responden a países centrales, como insumo bibliográfico de la asignatura<sup>83</sup>. El programa actual, sin desconocer los aportes relevantes de autores anglosajones, define su bibliografía en base a producciones regionales y nacionales. Muestra, también, no sólo del crecimiento del campo de conocimiento sobre Administración de la Educación, sino de una agenda de preocupaciones e investigaciones desarrolladas en contextos próximos.

A principios del 2000, la propuesta de formación de la asignatura si bien incorporaba algunas unidades con temas propios del campo educativo, los “conceptos básicos de Administración General” y “el proceso administrativo y su aplicación en educación”<sup>84</sup> eran ejes conceptuales desde donde se estructuraba el objeto de la Administración de la Educación. Este antecedente inmediato, es superado por la actual propuesta encuadrando sus contenidos en

82.- Programa “Administración de la Educación y de las Instituciones Escolares”, 1981, Departamento de Ciencias de la Educación, UNLP.

83.- Programa “Administración Educativa”, 1971, Departamento de Ciencias de la Educación, UNLP.

84.- Programa “Administración de la Educación y de las Instituciones Educativas”, 2006, Departamento de Ciencias de la Educación, UNLP.

el marco de políticas públicas educativas y orientados a la construcción de un pensamiento de gestión educativa que pueda participar de debates sociales contemporáneos.

Es desde éste encuadre, que el actual programa de la asignatura, se define a partir de tres núcleos temáticos que a lo largo de la cursada funcionan de forma recursiva:

### **Eje Fundamentación de la Gestión Educativa:**

Conceptos básicos en Administración de la Educación y de las Organizaciones Educativas, la relación con Política Educativa. • Perspectivas teóricas para el análisis de los modelos organizacionales.

### **Eje Políticas y Estructuras Educativas:**

Estructura de las organizaciones educativas, relaciones, procesos, componentes y determinantes. • El sistema educativo argentino: encuadre normativo y sus derivaciones en la gestión institucional. • La escuela como objeto de estudio, construcción de su conocimiento.

### **Eje Debates Institucionales Educativos:**

La dinámica institucional y los modelos de gestión. • La Planificación educativa, sus influencias históricas y el escenario actual. • El debate sobre la calidad de la educación. • La evaluación institucional. • Sindicalismo Docente.

## **2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA**

### **2.1. Los supuestos de formación**

Se comprende al programa actual de Administración de la Educación como una respuesta tentativa, pedagógica y política, a un conjunto de preguntas acerca de qué modelo de formación se necesita, qué concepto de educación se sostiene y qué sujeto se supone son los destinatarios de la propuesta (Anijovich, Cappelletti, Mora y Sabelli, 2009; Antilef, 2010; Nicastro y Greco, 2009; y Vázquez, 2008).

**Supuestos conceptuales de la propuesta:** la asignatura “Administración de la educación y las Instituciones Educativas” se ubica en 4to. año de las carreras de Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación. En función de ello, la propuesta de trabajos prácticos se propone reunir los saberes, trayectorias, experiencias y conocimientos previos de los educadores en formación, con los encuadres teóricos, estrategias y herramientas institucionales, didácticas y pedagógicas del campo de la Administración de la Educación.

En este sentido, la propuesta abona a un **modelo de formación** desde dos planos interconectados: la de los **saberes** académicos y profesionales a enseñar y las del **contexto**, situación, institución, comunidad en donde estos saberes se significan. El saber es en relación, esto im-

plica que el saber adquiere sentido en diferentes *sistemas de sentido*. Esto permite pensar que factores como su formación inicial, la trayectoria como educando, la edad, el género y otros aspectos de su historia personal podrían ejercer incidencia en la creación de los sistemas de sentido. Por su parte, se trata de un contexto que está determinado por el proyecto formativo de la carrera de Ciencias de la Educación, con las particularidades de la enseñanza profesionalizante, con eje en *los territorios* en los que se inscriben y en *los sujetos* que buscan desarrollar su proyecto personal y colectivo, a partir del ejercicio de determinada profesión.

Por su parte, se reconoce que la **educación** en su conjunto representa una apuesta a futuro, que enlaza tiempos y sujetos, en escenarios institucionales con características propias. Proyectar la enseñanza es pactar los contenidos y prácticas de la formación, es proyectar sujetos sociales que actuarán en sus territorios, dotados/as de saberes y competencias que harán que su inserción en la comunidad modifique su experiencia y entorno. Proyectar la educación es intervenir sobre la realidad, es participar en su construcción de manera anticipada “desde el aula”, desde las instituciones, desde los sujetos.

**Reconocimiento de los destinatarios, en tanto educadores en formación:** en relación al sujeto **destinatario**, esta propuesta entiende al sujeto como participante activo en una comunidad que existe dentro de un contexto social, y que asumen la responsabilidad de su propio aprendizaje/enseñanza. En este sentido, la propuesta de formación de la asignatura busca explicitar la “posición” desde donde se piensan los objetos propios de la gestión educativa, a partir de reconocer la pertinencia social de las prácticas educativas y las características del actor político profesional en formación.

En función de ello, se comprenden que los estudiantes destinatarios cuentan con saberes diversos y específicos provenientes de diferentes espacios socio-comunitarios y trayectorias educativas, pero necesitan fortalecer su formación docente a través de apropiarse sistemática y teóricamente de conocimientos y herramientas de la gestión educativa. Por ello, la propuesta permitirá a los educadores en formación consolidar sus estructuras de pensamiento y acción profesional pedagógica, considerando la diversidad y complejidad de las instituciones educativas, en particular, y política-estructurales, en general.

**Principios metodológicos de la propuesta:** los contenidos se encuentran **organizados** en torno de dos ejes interrelacionados: por un lado, los aportes conceptuales previstos en la bibliografía especializada acorde a cada tema. Por otro lado, la producción de saberes analíticos producto de la puesta en acción de dichos aportes bibliográficos en el marco de abordajes a objetos de estudio específicos de la disciplina.

Para ello, el **criterio principal de organización** es la vinculación entre la teoría y la práctica, entre los fundamentos provenientes de los aportes teóricos propios de la disciplina, con las prácticas, debates y contextos de la gestión educativa. Para ello, el cronograma se organiza

alrededor de tres núcleos temáticos principales: eje de fundamentos de la gestión educativa, eje de políticas y estructuras educativas para, posteriormente, abordar el eje sobre debates educativos.

Finalmente, la bibliografía especializada para el abordaje conceptual de las distintas unidades fue **seleccionada** atendiendo al criterio de la temporalidad en la que fueron producidos los aportes. Esto es, cada unidad cuenta con lecturas clásicas o fundamentales -textos de décadas pasadas-, junto con lecturas actualizadas -textos de la última década-.

## 2.2. Los supuestos de la estrategia metodológica

La organización de la propuesta de formación de la cátedra se asienta sobre el conjunto de los propósitos y ejes temáticos expuestos inicialmente, reconociendo “la necesidad de articular conceptos y estructuras conceptuales con las estrategias didácticas de una propuesta metodológica. De aquí que la elección de determinada organización en las técnicas y formas de enseñanza sea una consecuencia de la consideración de estos aspectos y de un intento de articulación” (Díaz Barriga, 2008: 139). En este sentido, a continuación, se presentan las técnicas, los criterios y las formas de retroalimentación que constituye la estrategia metodológica, sustentada en los siguientes supuestos (Antelo, 2010; Avolio de Cols, Dussel, y Camilloni, 2007; Calvo, 2006; Anijovich y Mora, 2010; Fenstermacher y Soltis, 1999; Davini, 1991; Santos Guerra, 2000; Camilloni, Celman y otros, [1998] 2005):

- ✓ Los procesos de formación tienen el compromiso de equilibrar los poderes y los saberes. No son un instrumento para construir fracasos de la enseñanza o dificultades del aprendizaje, sino de procesos y espacios colectivos diseñados para llevar a cabo la actividad de enseñar y la tarea de aprender.
- ✓ No se trata de estrategias de clasificación o control, sino de formar en los mejores modos en orden a potenciar el aprendizaje del educador en formación y de enriquecer la enseñanza.
- ✓ Las propuestas de actividades se comprometen tanto con los resultados -objetivos-, como en los procesos (estrategias, ritmo y clima de trabajo, recursos, formas de comunicación).
- ✓ Se atiende a distintos tipos de contenidos (actitudes, capacidades cognitivas complejas, habilidades, valores) y no sólo el manejo de informaciones, datos o hechos.
- ✓ Los estudiantes deben conocer las ideas y las decisiones que guían la propuesta de actividades. Qué, cómo, quién, con qué se desarrollan las clases, son criterios públicos y comunicables. Los estudiantes tienen derecho a saber, y por eso la necesidad de la docente de ser consciente de los criterios que sostienen sus decisiones didácticas.

Tabla 1. La estrategia metodológica.

Instrumentos y técnicas	Objetivos	Devolución de resultados y sugerencias
<b>Técnicas de grupo</b>	<p>Esta técnica fomenta la construcción social del conocimiento. Si bien los aprendizajes son procesos individuales, en el aula se realiza la validación social de los mismos mediante procesos de interacción comunicativa. Las discusiones y debates alrededor del objeto de aprendizaje permiten valorar:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El desarrollo de actitudes para la reflexión y coordinación del trabajo colectivo.</li> <li>- La fundamentación de decisiones pedagógicas.</li> <li>- La responsabilidad y el compromiso profesional.</li> <li>- La participación.</li> <li>- La puesta en juego de los conceptos durante el análisis de las experiencias.</li> <li>- La iniciativa y la creatividad</li> </ul>	<p>Durante la puesta en común de los resultados y las experiencias compartidas por cada grupo, la docente reconocerá, explicitará o preguntará –según sea la ocasión- por el vínculo entre lo expuesto por cada grupo los conceptos de cada unidad.</p>
<b>Técnica de pregunta</b>	<p>Apoya a la técnica de solución de problemas, propicia el desarrollo del pensamiento abstracto, estimula la participación y retroalimentación de conocimientos. Con esta técnica se busca evaluar:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El desarrollo de actitudes para la reflexión y la argumentación.</li> <li>- La fundamentación de decisiones pedagógicas.</li> <li>- La puesta en juego de los conceptos durante el análisis de las experiencias.</li> <li>- El sentido práctico contextualizado</li> </ul>	<p>Durante la puesta en común de los resultados y las experiencias compartidas por cada grupo, la docente reconocerá, explicitará o preguntará –según sea la ocasión- por el vínculo entre los conceptos de cada unidad.</p>
<b>Anecdotario</b>	<p>Es el registro acumulativo y permanente, que hace el docente, de los hechos relevantes realizados o en los cuales ha participado el educador en formación. Permite valorar, en especial, su conducta individual y colectiva, sus actitudes y comportamientos. Busca reconocer:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Las dificultades encontradas en la resolución de las actividades.</li> <li>- Las dudas surgidas de las lecturas.</li> <li>- El aporte de la actividad al trabajo del educador en formación.</li> </ul>	<p>Corresponde a una oportunidad de reflexión que la docente realiza a su propia práctica. Es continua y busca reconocer los cambios y demandas que se susciten a lo largo de la cursada.</p>
<b>Entrevista</b>	<p>La estrategia se lleva a cabo a través del diálogo. Se busca reconocer:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La consistencia del razonamiento, de las adquisiciones y de las capacidades cognitivas.</li> <li>- Las dificultades encontradas en la resolución de la consigna, y las dudas surgidas de las lecturas.</li> </ul>	<p>Las entrevistas serán permanentes, desarrollándose a través del intercambio no sólo con los educadores en formación, sino también las entabladas con el equipo de cátedra. La docente dará forma a los aportes, los datos, las informaciones, las ideas y las sugerencias que surjan de las actividades que se pueden poner en marcha o mejorar en la asignatura.</p>

<b>Debate</b>	<p>Se trata de una estrategia orientada a observar las capacidades para argumentar, así como ciertas actitudes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El desarrollo de actitudes para la reflexión y problematización colectiva.</li> <li>- La fundamentación de decisiones pedagógicas.</li> <li>- La participación.</li> <li>- La puesta en juego de los conceptos durante el análisis de las experiencias.</li> <li>- La iniciativa y la creatividad</li> <li>- El sentido práctico contextualizado</li> </ul>	<p>La docente reconocerá, explicará o preguntará -según sea la ocasión- por el vínculo entre los conceptos de cada unidad.</p>
<b>Diarios o bitácoras</b>	<p>Es una técnica en la que los educadores en formación, en un espacio determinado, las dudas, los aspectos que les causaron confusión y comentarios u opiniones sobre lo aprendido. Se busca promover:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>El desarrollo de actitudes para la reflexión.</li> <li>El sentido práctico contextualizado.</li> </ul>	<p>A lo largo del desarrollo de la residencia, se utilizarán diarios de campo (puntualmente, serán trabajados como propuesta de investigación y sirven de sostén a la práctica de residencia). El docente dará forma a los aportes, los datos, las informaciones, las ideas y las sugerencias que surjan de las actividades que se pueden poner en marcha o mejorar en la asignatura. El diario de campo será retomado en instancia de Coloquio Final Integrador.</p>
<b>AUTOEVALUACIÓN</b>	<p>La evaluación se constituye en una herramienta que permite comprender y aportar a un proceso. Por ello, la evaluación es considerada en términos procesuales y formativos dirigida tanto a los estudiantes como a los docentes.</p>	<p>Durante el desarrollo de la clase se tendrán en cuenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ la participación,</li> <li>✓ la puesta en juego de los conceptos durante el análisis de las experiencias,</li> <li>✓ las dificultades encontradas en la resolución de las consignas,</li> <li>✓ las dudas surgidas de las lecturas.</li> </ul> <p>Ello se constituye en insumo para mejorar o fortalecer futuros cronogramas.</p>

### 3. CONCLUSIONES: ¿Por qué innovación?

La innovación entendida como la capacidad de tomar consciencia de dónde venimos, cuál es nuestra posición y, desde allí, tener la posibilidad de introducir cambios significativos en las propuestas. Innovación donde dicha resignificación tiene mucho que ver con el futuro (a

quiénes queremos formar en el marco de qué sociedad), pero, sobre todo, manteniendo un gran compromiso con la historia de la asignatura. Esta materia, en especial, es resultado de múltiples construcciones pedagógicas que, a lo largo de la historia, han permitido superar una lógica aplicacionista heredada de las Ciencias de la Administración.

En la actualidad, la asignatura mantiene encuadres conceptuales provenientes de disciplinas educativas (Eje Fundamentación de la Gestión Educativa). Dichos aportes permiten conocer las diferentes estructuras organizacionales donde se asientan las acciones de gestión, pero dichas estructuras no son presentadas como modelos objetivos conceptuales -como en propuestas de la cátedra anteriores-, sino se significan en el marco de determinadas políticas públicas educativas concretas (Eje Políticas y Estructuras Educativas). Dichos encuadres conceptuales y contextuales, permiten participar de los debates educativos actuales, como lo son la evaluación y la calidad educativa (Eje Debates Institucionales Educativos).

En este sentido, conscientes de las posibilidades y potencialidades que esta asignatura tiene, los conceptos y teorías no constituyen un fin en sí mismo, sino que se entienden como herramientas que permiten a los estudiantes participar de debates actuales. Como así también, permiten sentar las condiciones teórico políticas desde donde problematizar y tensionar situaciones y prácticas socio institucionales y educativas, con el objeto de resignificarlas y generar otro orden mejor: restitutivo democráticamente e inclusivo educativamente.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Anijovich, R. y Mora, S. (2010). "Enseñar en aulas heterogéneas". En Anijovich, R. y Mora, S. Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula. Buenos Aires: Aique.

Anijovich, R.; Cappelletti, G.; Mora, S. y Sabelli, M. J. (2009). Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias. Buenos Aires: Paidós.

Antelo, E. (2010). ¿Qué sabe el que sabe enseñar? VII Jornadas de reflexión y socialización sobre formación docente, organizadas el Instituto de Educación Superior N° 28, Rosario.

Antilef, L. A (2010). Pasado y Presente de la Formación Docente Argentina: entre el Apostolado y la Sociedad de Mercado. Chubut: Universidad Nacional de la Patagonia SJB.

Avolio de Cols, S.; Dussel, I. y Camilloni, A. (2007). ¿Que es una buena clase? Revista 12 (ente) N° 16, Año 2, 1 -16.

Calvo, G. (2006). La pregunta por la enseñanza y el aprendizaje en el oficio docente. En Tenti Fanfani, E. (Comp.) El oficio docente: vocación, trabajo y profesión en el Siglo XXI. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Camilloni, A.; Celman, S. y otros [1998] (2005). La evaluación de los aprendizajes en el debate contemporáneo didáctico. Buenos Aires: Paidós.

Davini, M. C. (1991). Modelos teóricos sobre la formación de docentes en el contexto latinoamericano. Revista Argentina de Educación, No. 5.

De Bono, E. (2000). Alternativas y Revisión de supuestos. En De Bono, E. El pensamiento lateral. Manual de creatividad. Buenos Aires: Paidós.

De Vita, G. (2009). La planificación desde un currículum prescripto. Buenos Aires: Subsecretaría de Educación, Dirección Provincial de Planeamiento, Dirección General de Cultura y Educación.

Díaz Barriga, A. (2008). Didáctica y currículum. México: Ed. Paidós.

Diker, G. (2005). Educar: ese acto político. Buenos Aires: Del Estante Editorial.

Fenstermacher, G. y Soltis, J. (1999). "Enfoques de la enseñanza." En Fenstermacher, G. y Soltis, J. Enfoques de la enseñanza. Buenos Aires: Amorrortu.

Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1993). Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata.

Meirieu, Ph. (1992). Aprender, sí. Pero ¿cómo? Barcelona: Octaedro.

Nicastro, S. y Greco, M. B. (2009). Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación. Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones.

Programa "Administración Educativa" (1971). Departamento de Ciencias de la Educación, UNLP.

\_\_\_\_\_ "Administración de la Educación y de las Instituciones Escolares" (1981). Departamento de Ciencias de la Educación, UNLP.

\_\_\_\_\_ "Administración de la Educación y de las Instituciones Educativas" (2006). Departamento de Ciencias de la Educación, UNLP.

Santos Guerra, M. A. (2000). Evaluación educativa. Un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Buenos Aires: Ed. Magisterio del Río de La Plata.

Vázquez, S. (2008). Las identidades laborales de los docentes y la acción político- sindical. Presentado en VII Seminario Red Estrado "Nuevas regulaciones en América Latina". Buenos Aires.

# La construcción del portafolio como experiencia de evaluación en el marco de la formación de profesores en psicología

**Fabbi, María Victoria<sup>1</sup>**

**Lescano, Maia Gisele<sup>2</sup>**

1 Facultad de Psicología. UNLP. Argentina. [victoriafabbi@gmail.com](mailto:victoriafabbi@gmail.com)

2 Facultad de Psicología. UNLP. Argentina. [maialescano@hotmail.com](mailto:maialescano@hotmail.com)

## RESUMEN

El siguiente trabajo se inscribe en la propuesta de enseñanza de la cátedra "Planificación Didáctica y Prácticas de la Enseñanza en Psicología", correspondiente al último año del Profesorado en Psicología.

Dicha asignatura es de cursada anual y sostiene una propuesta formativa que incluye clases teóricas y trabajos prácticos en el primer cuatrimestre, y prácticas pre-profesionales junto a clases de articulación teoría-práctica y a un espacio grupal de reflexión y supervisión durante el segundo cuatrimestre.

El proceso evaluativo contempla diferentes instancias e instrumentos, siendo uno de ellos aquel que se sitúa hacia la finalización del ciclo, y refiere al armado de una carpeta digital a modo de portafolio en la que los/las estudiantes seleccionan las producciones que han considerado de mayor significación en el recorrido, aportando la justificación de dicha elección.

En este escrito nos centramos en el análisis de dichas producciones de cierre de nuestros/as estudiantes del año 2019, recortando como muestra 34 sujetos de un total de 167 cursantes.

Consideramos que el portafolio como modalidad evaluativa permite un registro de la experiencia, entendiendo a esta última desde el punto de vista de la transformación de la subjetividad.

Este proceso de resignificación, que implica el armado del portafolio, se presenta como una instancia entre otras que apunta a la toma de conciencia del recorrido formativo realizado a través del cual los/las estudiantes pueden seguir narrando una trayectoria en el pasaje entre el ser estudiante y el ser docente. Tal reconstrucción de sentido es de carácter narrativo, en tanto el relato se configura como forma privilegiada de organización y expresión de las experiencias pedagógicas. Será la toma de distancia que introduce la posibilidad para el de-



spliegue de los procesos reflexivos.

Esta invitación a la reflexión a partir de la realización del portafolio cobra centralidad en tanto se ubica al final del proceso formativo y posibilita una nueva mirada sobre lo recorrido.

Indagaremos entonces las producciones que los/las estudiantes han seleccionado así como los sentidos que explicitan, situando recurrencias y convergencias que nos permitan pensar desde nuestro rol docente las actividades propuestas y sus resonancias.

**PALABRAS CLAVE:** Portafolio - Experiencia - Narrativa - Reflexión.

## 1. INTRODUCCIÓN.

### *El sentido*

El presente trabajo se enmarca en nuestra labor como docentes de la cátedra "Planificación Didáctica y Prácticas de la Enseñanza en Psicología", situada curricularmente en el quinto y último año de la carrera "Profesorado en Psicología". La propuesta formativa "prevé la simultaneidad de las clases teóricas y trabajos prácticos en el primer cuatrimestre e instancia de socialización pre-profesional, clases de articulación teoría-práctica y espacio grupal de reflexión y supervisión durante el segundo cuatrimestre" (AAVV, 2020, p. 4). En estas instancias, el conocimiento se constituye en objeto de reflexión y da lugar a la integración teórico-práctica a partir de los intercambios y del diálogo.

La modalidad evaluativa de la cátedra contempla variadas instancias y diversos instrumentos. Concibe a la evaluación como un "proceso que permite no sólo dar cuenta del cumplimiento de los propósitos planteados sino que, en su carácter formativo, se orienta a la comprensión de las razones por las que éstos han sido o no logrados" (AAVV, 2020, p. 23). Considera entonces a la evaluación formativa como oportunidad para el acompañamiento de los/las sujetos en formación en el marco del proceso de profesionalización docente<sup>85</sup>.

Desde esta perspectiva, la evaluación constituye una herramienta de conocimiento (Bertoni, Poggi, Teobaldo, 1996) que en tanto es parte del proceso de enseñanza y del proceso de aprendizaje, implica para los/las estudiantes una toma de conciencia de los aprendizajes adquiridos y para los/las docentes, una interpretación de las implicancias de la enseñanza de esos aprendizajes. Conjuntamente con la autoevaluación refuerzan la vinculación con el conocimiento, y la reflexión y revisión de la práctica. Constituye además una actividad de comunicación en la medida en que implica producir un conocimiento y transmitirlo, es decir,

85.-La profesionalización docente refiere al proceso mediante el cual tienen lugar transformaciones en el ser, estar y hacer en la profesión, a la vez que promueve la configuración de la identidad docente y la construcción del conocimiento profesional.

ponerlo en circulación entre los diversos actores involucrados.

En este marco de sentido se inserta la propuesta evaluativa de portafolio. "Se trata de un registro de los aprendizajes en tanto reúne materiales que se elaboran en el proceso del aprender. También constituye una colección ordenada de evidencias que presenta las producciones que se fueron organizando para los diferentes proyectos llevados a cabo" (Litwin, 2008). Cada portafolio es singular ya que los folios no son pensados como hojas de una carpeta de registro, sino el resultado de proyectos planificados, revisados, corregidos, que recogen sugerencias de los/las docentes y que plasman el progreso realizado por el/la estudiante. Cabe mencionar que aunque los folios puedan, y en general incluyen, producciones colectivas, la carpeta de trabajos es siempre una producción individual.

Consideramos que la tarea de construcción del portafolio se constituye en un registro de la experiencia, pensada esta última desde el punto de vista de la transformación de la subjetividad (Larrosa, 2009). Así entonces, la experiencia es "eso que me pasa": Eso, que refiere al acontecimiento, esa otra cosa que no depende del sujeto, "esa exterioridad que está contenida en el ex de la misma palabra ex/periencia". Me, que alude al lugar de la experiencia que es siempre el sujeto, ya que la experiencia es subjetiva, singular, particular, propia. Pasa, entendiendo a la experiencia como pasaje, recorrido.

Por ello, la experiencia implica un ida y vuelta, en tanto supone un movimiento de salida hacia el encuentro con el acontecimiento y un movimiento de retorno en los efectos y las huellas. En estos cruces entre lo subjetivo y lo objetivo, entre lo individual y lo colectivo, entre la singularidad y la intersubjetividad, acontecen las trayectorias.

Concomitantemente, las trayectorias se configuran como itinerarios en situación, recorridos subjetivos e institucionales, que se dan en el territorio intermedio entre el sujeto y la institución (Nicastro y Greco, 2009). Estos recorridos se constituyen en relatos que al contar la historia permiten tomar distancia y convertirla así en objeto de reflexión.

La narrativa en este sentido se instituye en una herramienta fundamental que permite organizar y comunicar experiencias educativas, a la vez que revisar, analizar y cuestionar los saberes; "desde la oralidad y la escritura, se abre el camino a la reconstrucción de la experiencia pedagógica y la torna accesible a la reflexión" (Edelstein, 2011)

## **2.DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA**

### ***Los recorridos***

La propuesta evaluativa de portafolio es explicitada al inicio del ciclo lectivo, y se solicita en formato digital hacia la finalización de las prácticas pre-profesionales. Representa, junto con el



coloquio grupal de integración y reflexión, las últimas instancias evaluativas de la asignatura. Invita a incluir dentro de sus folios producciones realizadas tanto en las clases teóricas y espacios de trabajos prácticos, como aquellas que se enmarcan en las prácticas supervisadas y los grupos de reflexión. Los diversos productos que incluye el portafolio demandan diferentes trabajos de producción y sistematización. Implican en su construcción borradores, propuestas parciales, revisiones y resignificaciones que darán lugar mediante acuerdos entre el/la docente y el/la estudiante al estado final de cada producción.

Estos productos posibles de ser recuperados surgen de las actividades consignadas a los/las estudiantes, que se desarrollan como resultantes de acuerdos al interior de la cátedra. En el año 2019 se invitó a los/las cursantes a realizar los siguientes trabajos de elaboración y articulación:

- En el espacio de teóricos, y previo al coloquio teórico-práctico a mitad del recorrido formativo propuesta por la cátedra, se solicita un trabajo de carácter grupal (no más de seis integrantes por grupos) que consiste en analizar los diseños curriculares del Nivel Secundario correspondientes a las materias de incumbencia del Profesor en Psicología. Se les solicita elijan una asignatura de 4to año y otra de otros años del Nivel. La consigna orienta a realizar un análisis y reflexión sobre su propio conocimiento de la materia (o saberes de referencia vinculados a la misma) así como respecto a sus saberes pedagógicos y didácticos poniéndolos en tensión con los que guían el documento curricular en cuestión.
- En el espacio de trabajos prácticos se solicita al inicio de la cursada la construcción de una narrativa que refleje la autobiografía escolar<sup>86</sup>, tarea que implica revisiones y resignificaciones en diversos tramos del recorrido. También se invita a la resolución de una situación-problema<sup>87</sup> cuyo abordaje requiere situarse en una realidad áulica específica. Se lleva a cabo hacia final del primer cuatrimestre una evaluación sumativa que toma la forma de examen presencial, individual y escrito sobre los contenidos trabajados hasta el momento.
- Coloquio teórico-práctico: hacia la mitad del recorrido se consolida una evaluación en forma de coloquio grupal donde se apuesta a la articulación entre los diferentes espacios de la asignatura.
- Prácticas pre-profesionales supervisadas: el primer contacto con las instituciones destino se inicia con dos o más observaciones áulicas e institucionales que permiten su análisis a partir de conceptos teóricos antes trabajados. Una vez comenzada la

---

86.- Consigna: Realizar una narrativa que dé cuenta de la autobiografía escolar

87.- Consigna: A partir de situaciones hipotéticas, construir una forma de abordaje/resolución de una de ellas considerando la planificación como herramienta.

práctica, se solicita a los/las practicantes un trabajo de elaboración didáctica del contenido a desarrollar, la planificación de cada clase de forma anticipada a la misma y una reflexión a posteriori de cada encuentro con su grupo. Por último, se solicita el análisis de una variable institucional que haya encontrado resonancia en sus prácticas. Y a modo de cierre, la construcción del portafolio.

- Coloquio final de integración y síntesis: consiste en la última instancia de encuentro que posibilita de forma grupal la reconstrucción del proceso.

Durante el ciclo lectivo 2019 cursaron la materia 167 estudiantes, de los cuales 34 participaron de las dos comisiones de trabajos prácticos que se toman como referencia para este primer análisis de la experiencia evaluativa. En la lectura de los mismos se explicitan las siguientes elecciones y justificaciones.

En la comisión que llamaremos A, los/las estudiantes armaron sus folios a partir de considerar todas las instancias: espacios de teóricos, espacios de trabajos prácticos, coloquio teórico-práctico, prácticas pre- profesionales. Seleccionaron en una gran mayoría (14 de un total de 16) la narrativa de la autobiografía escolar, y las planificaciones resultantes de la situación-problema (13) y de las clases en el marco de las prácticas propiamente dichas (12 de 16). En este último punto, 6 estudiantes han realizado mención especial a la primera de las planificaciones, y los demás han seleccionado otras como aquellas más significativas a lo largo del proceso. Las reflexiones construidas a posteriori de cada clase realizada por los practicantes, fue la actividad que se mencionó en 10 de los 16 sujetos. En menor medida fueron recuperados las siguientes actividades: Parcial (8), consigna del espacio de teóricos durante el primer cuatrimestre (6), coloquio teórico-práctico (5), observación áulica e institucional al interior de la práctica (4).

Sobre las razones esgrimidas para la elección de la Autobiografía escolar aparecen expresiones como las siguientes:

*"...se incluye aquí por haber sido una actividad muy enriquecedora que me permitió recuperar y encontrarme con muchos personajes-docentes que han dejado su marca en mi subjetividad a lo largo de mi trayectoria como alumna, a través de sus prácticas de enseñanza. Marcas que se reactualizan y cobran una significación nueva, por el hecho de pensarme hoy desde el otro lado, como docente entendiendo que es una tarea esencial del rol, puesto que permite volver sobre lo hecho, evaluarlo, significarlo y resignificarlo..."*

*"Esta producción generó un quiebre en mi trayectoria hasta el momento, y fue al inicio de la cursada! Me di cuenta de que muchas cuestiones me acompañaron, manteniéndose en el fondo de mi ser, casi imperceptibles!"*

Al justificar otro de los trabajos de mayor mención, las planificaciones, se cita por ejemplo:

*Respecto de la planificación que resulta de la situación-problema:*

*“Seleccionar una viñeta acerca de situaciones que se podían dar en el aula y poder hacer un pequeño recorte: Trabajo que nos llevan a pensarnos en posibles escenarios y cómo podemos resolver ahí eso que pasa”*

*“Dicha actividad considero que fue muy oportuna para permitirnos pensar qué haríamos si fuésemos el docente en esa situación. A su vez, subrayo el hecho de que la viñeta escogida y la situación alternativa que planteé tuvo, sin querer, mucha relación con mi práctica posterior lo que me permitió desarrollar cierto conocimiento de las estrategias de enseñanza y ponerlo en práctica”*

*Respecto de las planificaciones de clase en el marco de la práctica:*

*“Allí comenzó a sentirse más el sabor a la docencia, además de ir afianzándose el vínculo con la que iba a ser mi pareja pedagógica (...) Esta planificación me permite verme, entender que docente es una construcción continua y que no queda acá... se puede siempre mejorar. Planificar es reinventarse. Me permite reflexionar sobre la importancia de pensar en ese alguien a quién va dirigido”*

*“De ellas rescato la primera, la cual nos llevó mucho tiempo, análisis de textos, enojo con los contenidos porque hacía muchísimo que no los leía... y encima tenía que explicarlos!. Así que debía saberlos mucho más!!. También la elegí porque a pesar de todo lo que costó, a mi criterio salió horrible! No coordinábamos ninguna palabra, empezamos por cualquier lado y nos era muy difícil retomar, los nervios de la primera clase, muchas personas escuchándote atenta, y como si eso fuera poco... el celular del alumno que grababa la clase!!!. Sin dudas que esta primera planificación no podía quedar afuera!”*

*“La cuarta clase. La considero muy significativa porque esa clase constituyó un giro en la planificación inicial. Una vez comenzadas las prácticas y con el cronograma terminado, la profesora del curso nos invita a cambiar el rumbo de lo planificado, viendo las características del grupo y de nosotros como pareja pedagógica”*

*“Y elegí seleccionarlas para el portafolio porque la misma constituyó una práctica y una tarea puntualmente difícil para mí y que me llevó a pensar sobre muchas cuestiones que hacen también al quehacer docente”*

*Sobre las reflexiones posteriores a las clases realizadas en las prácticas, los/las cursantes mencionan:*

*“Mis reflexiones también me permitieron pensarme en mi accionar dentro de las aulas, también cada una de ellas me ha convocado e interpelado desde diferentes aspectos”*

*“La reflexión de esa clase como expresión del ser docente. En esa clase creo que pude experimentar de manera cercana toda la potencialidad de esta hermosa profesión. Sobre todo, en los aportes de los estudiantes, en el clima de la clase, en todo lo vivido”*

*“Esta reflexión creo que muestra lo implicada que terminé con mi propia práctica. Muestra mis ganas, mis frustraciones, mis aciertos y también mis errores a la hora de desarrollar una clase”*

*“Cada una de las reflexiones que elegí, permitieron pensarme en la práctica, resignificando las experiencias y deconstruyendo ciertas representaciones sobre la docencia que tenía cristalizadas”.*

En la comisión que llamaremos B, los/las estudiantes armaron sus folios fundamentalmente con los trabajos que refieren a las prácticas pre profesionales. Es así que las reflexiones pos clase aparecen citadas en 15 de los 18 portafolios; muchas veces con énfasis en alguna de ellas: 5 sujetos destacan la que resulta de la puesta en escena de la primera clase y 5 de la clase final. Y también en 15 oportunidades se presentan seleccionadas las planificaciones de clases en el marco de la práctica. Los trabajos elegidos pero en menor medida refieren a: análisis de las observaciones áulicas e institucionales (5), análisis de una variable institucional del establecimiento educativo donde realizaron las prácticas (3), resolución de una situación problema (3) y trabajo realizado en el espacio de teóricos sobre el Diseño Curricular (3).

Dentro de las opciones destacadas con mayor frecuencia, las razones que aparecen sosteniendo la elección de las reflexiones pos clase de la práctica pre profesional son:

*“Las reflexiones pos clase significaron para mí una instancia de mucho aprendizaje. La descripción de lo que sucedía en las clases con el agregado del análisis reflexivo de mis pensamientos, emociones, conductas, preguntas y demás, me llevó a hacer consciente muchas cuestiones que me enriquecieron profundamente, tanto como docente en formación y también como persona”.*

*“En un principio pensé en elegir la planificación de aquel día ya que también me resultó significativa por el desafío que implicaba, por el trabajo que hicimos con mi compañero y porque además me gustó mucho nuestra propuesta. Pero finalmente me quedo con lo que pude pensar después de la clase en relación a aquello que pasó. Principalmente porque a partir de allí comencé a detenerme en aquello que se me jugaba en relación a mi identidad docente y a mi “habilitación” como tal...”.*

*“... me di cuenta que sería más significativo elegir las reflexiones más que las planificaciones. ¿Por qué? Porque me pareció que podrían expresar mejor lo que generaron en mí esas dos clases. No solo se trató de la vivencia de las clases sino de la reflexión que pude hacer luego de las mismas, la cual implicó en mí un reposicionamiento en el rol docente que estaba empezando a construir”.*

*“Es una parte del proceso que elegí destacar porque fue la primera oportunidad en la que reflexioné sobre mi actividad como docente. Y ahora entiendo que es una herramienta fundamental de nuestro rol poder autoevaluarse, pensar, re pensar las cuestiones que competen a nuestro desempeño”.* (En relación a la primera reflexión pos clase).

*“Elegí esta reflexión porque condensa muchas de mis sensaciones a lo largo del año y de la cursada en particular. Siento que al hacerla repensé cada momento, valoré el recorrido, la*



gente con la que lo transité y valoré también mi esfuerzo.” (En referencia a la última reflexión pos clase).

Por último, en cuanto a los motivos que se erigen para seleccionar las planificaciones de la práctica pre profesional, los/las practicantes señalaron:

*“Esta producción fue significativa por el esfuerzo que implicó empezar a planificar. (..) Fuimos y venimos con la estructura conceptual, preguntándonos cuál contenido recortar y cuál dejar, cómo presentarlo. Estos fueron interrogantes y decisiones que fuimos tomando.”*

*“Elegí esta planificación porque la siento muy propia. A mí, particularmente, me generó algunas inquietudes al momento de pensarla. Me parecía que el contenido de la clase podía generar algunos conflictos entre los estudiantes al plantear cuestiones actuales, donde quizás podrían aparecer diversas posturas contrapuestas. Se intentó abordar el contenido con mucho cuidado y respeto y creo que finalmente eso pudo darse de la manera pensada y, para mí, fue la clase más linda.”*

*[En cuanto a las planificaciones] “a algunas las he elegido porque en su desarrollo nos ha costado mucho su realización, revisándola varias veces hasta lograr darle una vuelta más y así lograr una buena hipótesis de trabajo, algunas salieron más fácilmente del “horno”, pero no por eso la clase fue como lo habíamos planeado, debiendo reflexionar y retomar en la próxima planificación temas que no habíamos podido llegar a profundizar”.*

### **3.CONCLUSIONES**

#### **Las resonancias**

*“Definitivamente, cada uno de los trabajos elegidos, ha constituido una transición, de sentidos, de representaciones cristalizadas a nuevas, de sentimientos, de roles, que atraviesa al proceso de profesionalización docente, decantando así en el comienzo de la configuración de mi identidad docente. Transiciones que han sido repentinas y otras, en su mayoría, que se han tomado su tiempo. Ya en la confección de este portafolio, está en juego algo del oficio docente... el elegir. Que tarea difícil, porque siempre queda algo por fuera, siempre se renuncia a algo. Con lo cual no es ingenuo, y conlleva asumir una posición, haciéndose responsable de la misma” (Practicante, comisión A).*

A partir de la relectura de los portafolios de nuestros/as estudiantes hemos podido vislumbrar ciertas recurrencias y convergencias que nos llevan a pensar que las producciones que mayores resonancias han generado en ellos/ellas refieren, por un lado a los trabajos en los que se pone en juego el armado de un relato de experiencia, y por el otro a la tarea de planificar.

En relación al primer punto, la autobiografía y las reflexiones pos clase aparecen como las producciones de mayor significación. Sus narrativas permiten objetivar la práctica para poder reflexionar sobre ella, generan una distancia que torna extranjera la propia vivencia

desnaturalizando y visibilizando las tramas que suponen. En este sentido, creemos que “[...] reflexionar es reflejar, mirarse, mirar hacia atrás, mirarse en otro o en un objeto para poder luego proyectar, necesitamos una pausa [...] un silencio en el compás de una melodía, cuya función es realzar e intensificar la percepción de la nota siguiente o imprimir un ritmo diferente, un quiebre en la rutina, el acostumbramiento y la expectativa de quienes están oyendo” (Anijovich, 2009).

Por otro lado, las planificaciones de clases son recuperadas por la mayoría de los sujetos, situando como razones para ello que representan el encuentro con la práctica profesional, que aun cuando se construyen como hipótesis de trabajo susceptibles de múltiples reformulaciones, se piensan para la particularidad de una escena educativa en la que cobran realidad en la medida que efectivamente se ponen en juego.

A modo de cierre y considerando lo anterior, sostenemos la potencialidad de la modalidad evaluativa del portafolio que pone de manifiesto las circunstancias complejas del aprender. Devela los puntos de inflexión que cada estudiante vivencia en el proceso de formación, los cuales muchas veces son construidos en la resignificación del a posteriori. Por ende, se ofrece como un instrumento potente vinculado a la evaluación formativa, permitiendo visualizar el proceso de aprendizaje llevado adelante por cada sujeto y ofreciéndose como material de análisis para la ponderación de las estrategias didácticas pensadas por los/las docentes.

Citando la palabra de los/las protagonistas, volvemos sobre el valor del portafolio como estrategia que apuesta a un fortalecimiento de las prácticas reflexivas.

*“Ponerme a pensar en todo el camino que hice (y que hicimos) hasta estar acá hizo que valorara aún más el haber llegado a esta instancia. ¡Hoy confeccionando el portafolios y hace ocho meses desorientada a la hora de pensar una planificación! Gracias a esta última reflexión me detuve en cada cosa que pasó, en todos los cambios y transformaciones en mí a nivel profesional pero también personal, en todas las lindas personas que conocí y los nuevos lugares que descubrí. Fue un hermoso crecimiento.”(Practicante, comisión B)*

*“Realizar este portafolio fue una experiencia gratificante, el recorrido que realicé me sirvió para repensar y seguir preguntándome acerca de mi posicionamiento como docente, sobre mi modo de llevar adelante las clases, sobre lo que he hecho pero también sobre qué estilo de docente quiero ser (...) Creo que realizar este recorrido por las distintas producciones me permitió reflexionar sobre la importancia de poder constituirnos y posicionarnos como docentes reflexivos, críticos, problematizadores, atentos al contexto en que nos desempeñamos. De este modo, el trabajo con el conocimiento se podría convertir en una herramienta para la formación de sujetos autónomos, lo cual me parece esencial. Sin más para agregar, doy cierre*



a este portafolio, el cual considero que ha sido una instancia de formación muy importante, ya que me ha permitido reflexionar sobre todo el recorrido realizado y empezar a pensar en el modo en que voy a iniciar mi camino como docente.” (Practicante, comisión B).

## BIBLIOGRAFÍA

Anijovich, R., Cappelletti, G. Mora, S. y Sabelli, M. J. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires, Paidós.

AAVV (2020). Programa de la asignatura Planificación Didáctica y Prácticas de la Enseñanza en Psicología. Profesorado en Psicología. Facultad de Psicología. UNLP. Recuperado de: [http://www.psico.unlp.edu.ar/articulo/2015/11/13/plan\\_de\\_estudio\\_profesorado\\_en\\_psicologia](http://www.psico.unlp.edu.ar/articulo/2015/11/13/plan_de_estudio_profesorado_en_psicologia)

Bertoni, A; Poggi, M; Teobaldo, M (1996). Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja. Bs. As., Kapelusz.

Camilloni, S y Otros (1998). La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Bs. As. Paidós.

Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Bs. As. Paidós. Cuestiones de la Educación. Capítulo 1 “Enseñanza y prácticas reflexivas” y capítulo 2 “Prácticas reflexivas, profesionalización docente y procesos de formación”.

Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Bs. As., Paidós. Capítulo 8 “El oficio del docente y la evaluación”.

Nicastro, S. y Greco, B. (2009). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario, Homo Sapiens Ediciones. Capítulo 2 “Recorridos de la subjetividad. Trayectorias en el espacio de educar *entre* sujetos”.

Skliar, C. y Larrosa, J. (2011). Experiencia y alteridad en educación. Rosario, Ed. Homo Sapiens. Capítulo 1 “Experiencia y alteridad en educación”.

# La enseñanza de los juegos, los deportes y otras prácticas motrices con jóvenes. Abordajes y experiencias desde la asignatura Educación Física 3.

**Fotia, José Antonio<sup>1</sup>**

**Saraví, Jorge Ricardo<sup>2</sup>**

**Ghe, Mónica Isabel<sup>3</sup>**

**Domínguez, María Eugenia<sup>4</sup>**

1 Departamento de Educación Física. FaHCE-UNLP. Argentina. [fotiajose@gmail.com](mailto:fotiajose@gmail.com)

2 Departamento de Educación Física. FaHCE-UNLP. Argentina. [jrsaravi@gmail.com](mailto:jrsaravi@gmail.com)

3 Departamento de Educación Física. FaHCE-UNLP. Argentina. [monigheroig@gmail.com](mailto:monigheroig@gmail.com)

4 Departamento de Educación Física. FaHCE-UNLP. Argentina. [eugeniado1@hotmail.com](mailto:eugeniado1@hotmail.com)

## RESUMEN

El objetivo de este trabajo está centrado en compartir algunas experiencias y desarrollos efectuados en los últimos años tanto en relación a abordajes, propuestas y organización de contenidos en Educación Física 3, asignatura que forma parte del plan de estudios del Profesorado y Licenciatura de Educación Física de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP. Buscaremos dar cuenta someramente de las líneas de pensamiento principales que forman parte de los lineamientos de la materia, así como en las modificaciones que hemos ido proponiendo. Si bien haremos mención al marco teórico de la Praxiología Motriz, no sólo orientaremos este trabajo en esa dirección sino que también abordaremos aspectos vinculados a la influencia que las Ciencias Sociales han ejercido en el programa. En ese sentido, compartiremos enfoques que remiten a como entendemos la enseñanza de la Educación Física con jóvenes, siempre teniendo en cuenta una mirada socio histórico cultural de las prácticas motrices.

En este texto buscamos describir y analizar de manera sucinta el recorrido académico que hemos hecho en la formación docente universitaria a lo largo de los últimos años. Desde la materia Educación Física 3 hemos dado pasos firmes en una búsqueda hacia una mirada crítica de la disciplina, tendiendo a darles herramientas a nuestros alumnos y alumnas -es decir los futuros profesores y profesoras-, para enfrentar los desafíos que les plantea y les planteará la práctica cotidiana.



## **1. BREVE INTRODUCCIÓN**

El objetivo de este trabajo es describir y compartir algunas experiencias en la relación al abordaje de contenidos en la asignatura Educación Física 3. Se trata de una materia de carácter obligatorio, correspondiente al 3º año del Profesorado y Licenciatura de Educación Física. La pertenencia académica de ambas carreras es el Departamento de Educación Física de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. En este trabajo compartiremos puntualmente algunas experiencias ligadas al desarrollo de conceptos y abordajes desde la materia Educación Física 3, con particular énfasis en aquellos desarrollos referidos a la Praxiología Motriz o ciencia de la acción motriz (Parlebas, 1981, 2001). Pero sin dejar de lado cuestiones y enfoques que remiten a una mirada socio histórico cultural de la enseñanza de las prácticas lúdico-deportivas con jóvenes.

## **2. LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACION FISICA CON JOVENES DESDE LA PERSPECTIVA DE LA ASIGNATURA**

Educación Física 3 estudia las características y problemas relevantes en relación a la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos de la Educación Física con jóvenes, desde una postura crítica y reflexiva. En conexión con los restantes espacios y asignaturas del plan de estudios (Plan 2000 de la carrera Educación Física de la UNLP<sup>88</sup>), esta materia aporta a la formación pedagógica de la disciplina en relación a ámbitos escolares y no escolares, desde diferentes perspectivas. En cuanto a su organización interna, la asignatura se compone de un profesor Titular, tres profesores Adjuntos/as y dieciséis Auxiliares Docentes, quienes están a cargo de los Trabajos Prácticos divididos en siete Ejes diferentes. Aquí es necesario aclarar que en la Universidad Nacional de la Plata, la carrera Educación Física está organizado vertebralmente a partir de cinco asignaturas (una por cada año de estudios), denominadas justamente "Educación Física". Ellas agrupan en su interior diferentes prácticas corporales, lúdico-deportivas y gímnicas que podrán ser enseñadas por los/las futuros/as docentes, una vez graduados. Tal como lo expresa el Plan 2000: "La finalidad de las asignaturas Educación Física es presentar a los estudiantes, en el marco de una estrecha relación entre la teoría y la práctica, los contenidos específicos de la disciplina y su articulación con aquellos que hacen a su enseñanza y aprendizaje en sus diversas modalidades en la educación formal y no formal".

---

88.- Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/planes/pl.2/pl.2.pdf>

Nuestra asignatura consta en concreto de siete Ejes, los cuales son: Voleibol, Handball, Softbol, Vida en la Naturaleza, Cestobol, Atletismo y Natación. El promedio anual de alumnos y alumnas que cursan la asignatura es de entre cuatrocientos cincuenta y seiscientos (cifra variable según el año). Con la meta de encontrar los puntos de contacto en una materia que es abarcativa y extensa, con el transcurso de los años hemos buscado y apuntado de múltiples maneras a superar las barreras que -en ciertas ocasiones-, significan las especialidades y las incumbencias profesionales de cada uno de los integrantes. Para ello ha sido y es necesario un intenso trabajo de equipo (reuniones, jornadas internas de capacitación, diálogos telefónicos, etc.). Consideramos clave el fortalecimiento en todas las áreas abordadas a fin de favorecer la inserción profesional de cada graduado/a en Educación Física en los diferentes ámbitos de desempeño. Esta coordinación estrecha antes señalada no es desarrollada solo al interior de la materia, sino también a partir de la interrelación permanente con el Departamento de Educación Física de nuestra Facultad, así como con el resto de las asignaturas del plan de estudios y fundamentalmente con las restantes asignaturas Educación Física (EF 1, EF 2, EF 4 y EF 5).

El programa vigente de la materia (2019) se compone de tres grandes unidades, las cuales son:

**Unidad 1:** *Juventudes y Educación Física*, propone reflexionar acerca de los discursos que representan a las juventudes como un status pasajero y un momento de carencias, y sobre los problemas relevantes de la Educación Física y la escuela secundaria hoy.

**Unidad 2:** *La Enseñanza y el Aprendizaje de la Educación Física con Jóvenes en los Marcos Escolares*, tiene como finalidad brindar herramientas para el análisis crítico de los procesos de la enseñanza.

**Unidad 3:** *La enseñanza y el aprendizaje de Educación Física con jóvenes en marcos no escolares*, persigue poner a debate las prácticas de profesores/as en CEF, clubes y otras instituciones, así como las prácticas corporales no tradicionales.

En los programas de los últimos diez años de la asignatura, hemos venido trabajando de manera activa y constante en renovar los contenidos, haciendo particular hincapié en la comprensión de la complejidad del campo disciplinar<sup>89</sup>. Es por ello que la búsqueda apunta a ofrecer herramientas (tanto conceptuales como procedimentales), que remitan tanto a la enseñanza de la Educación Física en la escuela como en marcos no escolares. La necesidad de abordar la perspectiva de diferentes espacios laborales fue emergiendo con más fuerza en particular en los últimos años. El Plan de estudios de la carrera (Plan 2000), estaba -por

89.- El lector/a interesado/a encontrará los mencionados programas de la asignatura en Memoria Académica, repositorio web de la Facultad. Ver "Colección Archivo de programas de la FAHCE", en el siguiente link: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?e=d-10000-00---off-0progra--00-0----0-10-0---0---0direct-10----4-----0-11--10-es-Zz-1---100-about---00-0-1-00-00--4----0-0-01-00-0utfZz-8-00&a=d&c=progra&cl=CL1.5.7ç>

lo menos en un principio-, muy centrado en función de la formación de docentes que trabajarían luego en ámbitos escolares. La necesidad de apertura, en nuestra línea de abordaje desde la materia, se plasmó de manera aún más clara cuando fue incorporado el tema de las prácticas juveniles en el ocio y el tiempo libre. Justamente, y con ese fin, la Unidad 3 en el Programa 2015 de la asignatura se tituló “El profesor de educación física en marcos no escolares”. Luego cambió ligeramente en el Programa 2019, tomando el nombre “La enseñanza y el aprendizaje de la educación física con jóvenes en marcos no escolares”.

La mirada desde las Ciencias Sociales se fue marcando con fuerza en nuestros programas y en nuestras prácticas docentes. De manera progresiva en los últimos años se realizaron incorporaciones bibliográficas, en particular de autores provenientes de los campos académicos de la antropología y de la sociología. En ese sentido hemos abandonado cualquier pretensión generalizante respecto a los jóvenes, entendiendo la singularidad de los modos de vida y de las biografías personales. Por otro lado, si bien allá por el año 2007 hacíamos referencia a “adolescencia y juventud”, en los últimos programas de la asignatura nos pareció más coherente unificar la terminología, haciendo referencia a “jóvenes” y evitando así el sesgo psicologista que el término “adolescentes” carga a lo largo de su historia. Asimismo tomamos distancia de miradas biologicistas que suelen segmentar por edades, tipificando las respuestas motrices y buscando estandarizarlas. En dicha aproximación a una lectura de los contextos socio-histórico-culturales en que se construyen las ideas en torno a la juventud, hemos tenido como particular referencia los estudios realizados en Argentina por Mariana Chaves (2005, 2010).

Nuestra posición fue cobrando cada vez mayor criticidad, tomando distancia de la Educación Física tradicional y enmarcándose en lo que serían abordajes desde una Educación Física innovadora y crítica. Tal como lo señala Ron (2019), en su estudio sobre los planes de estudio de la carrera Educación Física de la UNLP:

“Hay en esta enunciación tres cuestiones significativas: por una lado, una modificación en cuanto a los materiales bibliográficos de apoyo; en segundo lugar, una variación en cuanto a la forma de considerar la etapa y por lo tanto los sujetos considerados; y en tercer lugar una evidencia del proceso de resignificación de los saberes en torno a los cuales se estructura la materia. En este caso, los saberes referidos a cuestiones vitales implicadas en significaciones culturales, que implican y resultan de las dinámicas sociales” (Ron, 2019, p. 288).

Otro aspecto que hemos tenido en cuenta ha sido el apartarnos de la reproducción de saberes del “sentido común”, con la intencionalidad de producir nuevos saberes desde un pensamiento crítico y con el objetivo de favorecer la circulación del conocimiento atravesado por la perspectiva de géneros y sexualidades. Es así que en la elaboración del Programa 2019 se agregaron contenidos en perspectiva de género y lenguaje no sexista, en especial mediante la actualización de la bibliografía. La temática del género se plantea como una perspectiva que atraviesa toda la enseñanza y que resulta imprescindible de ser re-pensada y revisada con el propósito de evitar la reproducción de desigualdades y de planificar mediaciones pedagógicas que pongan en cuestión situaciones en las que se etiquetan o estigmatizan modos diferentes del ser varón o de ser mujer. Asimismo creemos que desde la formación docente universitaria tenemos la enorme tarea de comenzar a visibilizar estas problemáticas en pos de dejar de naturalizar aquellos usos discriminatorios de la lengua que reproducen relaciones desiguales entre mujeres, varones, y otras identidades de género. Esto articula con la necesidad más amplia de pensar una Educación Física que incluya la transversalidad de la perspectiva de los derechos humanos, rechazando todo tipo de discriminación por motivos de raza, sexo, género, idioma, religión, origen nacional o social, extracción económica o cualquier otra condición.

En relación a los abordajes de lo escolar, hemos considerado de importancia la inclusión y análisis de diferentes documentos curriculares que remiten a la jurisdicción en la cual se encuentra localizada geográficamente nuestra Universidad, es decir la Provincia de Buenos Aires. Esta perspectiva se había iniciado ya en cierta manera en los Programas 2007 y 2009, dado que la bibliografía obligatoria de la materia remitía a textos que provenían de la Dirección de Cultura y Educación provincial (en su mayoría documentos complementarios o materiales anexos). Todo ello terminó de delinearse con claridad cuando en el Programa 2015 fueron incluidos los textos de los Diseños Curriculares para la escuela secundaria, propiamente dichos. A su vez, hemos buscado articular conocimientos generados en el marco de proyectos de investigación con nuestra tarea docente en la cátedra. En ese marco, hemos expresado anteriormente que:

“Las consideraciones exclusivamente biologicistas comienzan a dar lugar a concepciones que toman en cuenta el carácter de fenómeno sociocultural de las prácticas lúdicas y deportivas. El estudio de las prácticas de enseñanza, producto del interés hermenéutico en ciencias sociales, devela la utilidad de los análisis historiográficos para la comprensión de los dispositivos y métodos de enseñanza” (Fotia, 2016, p. 1).



“Es así que en Educación Física 3 proponemos la revisión de los métodos de enseñanza de los juegos deportivos y los deportes. Tomando distancia de maneras tradicionales, autoritarias y tecnicistas de enseñar, nos acercamos a modelos didácticos alternativos o comprensivos” (Fotia, 2016).

Respecto a los abordajes sociales de la motricidad, en concreto nos hemos aproximado a autores de nuestro país como Raúl Gómez (2002), y además tomando como referencia internacional a los desarrollos científicos procedentes del campo de la Praxiología Motriz. Para ello introduciremos brevemente a que nos referimos con esta perspectiva. A partir de los problemas que encontraba en su propia práctica cotidiana, Pierre Parlebas, sociólogo y profesor de educación física francés propuso -allá por los años setenta del siglo XXI-, desarrollar un novedoso campo de estudios. Con el objeto de encontrarle especificidad al conocimiento relacionado a las prácticas corporales y motrices, este autor postulo la necesidad de una nueva ciencia: la ciencia de la acción motriz o Praxiología Motriz (Parlebas, 1981, 2001). En ocasión de su primer visita académica a la República Argentina -efectuada con motivo de su participación en el Primer Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias de la UNLP-, el Doctor Parlebas hizo mención a que la Educación Física tiene un objeto específico y original que le permite afirmar su identidad. Su referencia remitía a la “conducta motriz”, perspectiva desde la cual se define a la Educación Física como una pedagogía de las conductas motrices (Parlebas, 1995). Esta concepción se opone a aquella que entiende a la noción de movimiento desde una mirada únicamente técnica, ubicando así al sujeto que actúa considerando todas las modalidades de expresión de su personalidad. En la concepción del autor francés, los deportes, los juegos, la gimnasia o la vida en la naturaleza no pueden ser explicados como meras producciones de despliegue energético, ni entendidas en términos de un cuerpo máquina. Además de desplegar las dimensiones biomecánicas, las conductas motrices ponen en juego de manera significativa la relación afectiva, cognoscitiva y expresiva de los sujetos. La persona que actúa concibe y ejecuta las acciones motrices, y es en la comprensión de esta toma de decisiones que la Educación Física puede mostrar toda su capacidad educativa. Se trata de considerar a la persona actuante en la totalidad de sus manifestaciones, incluyendo sus deseos, proyectos y emociones.

Además de esa concepción de la práctica educativa y de los sujetos, también hemos retomado la clasificación de la Praxiología Motriz (Parlebas, 2001)<sup>90</sup>, para poder analizar la enseñanza de las diferentes prácticas en los denominados Ejes de Educación Física 3. Es así que

---

90.- Nos referimos a la división entre sociomotricidad y psicomotricidad a partir del criterio interacción motriz (Parlebas, 1981).

ubicamos al voleibol, softbol, handball, cestoball dentro de los deportes sociomotrices y al atletismo y a la natación como deportes psicomotrices. La Vida en la Naturaleza puede ser analizada desde diferentes modalidades de práctica que expresan en sus contenidos ambos tipos de situaciones motrices. Para nuestras tareas docentes en la cátedra hemos seleccionado elementos de la Praxiología Motriz que entendemos que derivan en aplicaciones que pueden aportar a una posible mejora de las clases de educación física. Creemos que parte de la innovación de nuestro abordaje reside en interrelacionar todos estos conceptos e ideas, provenientes del campo académico de la disciplina, con teorías y abordajes socioculturales en los cuales se privilegia la comprensión y la interpretación, así como también con aspectos de la lógica interna de las prácticas motrices (Parlebas, 2001)<sup>91</sup>.

Tal como expresamos párrafos más arriba, a partir del Programa 2015 hemos comenzado a proponer una indagación de otras prácticas corporales que no suelen dictarse en las clases de Educación Física en la escuela secundaria<sup>92</sup>. Es por ello que dentro de la Unidad 3 se incluyó un núcleo temático referido a la enseñanza de nuevos deportes y disciplinas que suelen ser llevadas adelante por jóvenes en ámbitos extraescolares. Dentro de esta perspectiva, proponemos una reflexión sobre aquellas prácticas que podemos considerar como no convencionales y que son desarrolladas por la juventud en su tiempo libre, en particular las que han sido denominadas “prácticas corporales urbanas” (Saraví, 2017). Este desarrollo tiene un doble objetivo: por un lado ampliar el espectro de formación en lo que concierne al desempeño profesional del y de la futuro/a docente, y por el otro de brindar herramientas para el análisis y la comprensión de prácticas culturales juveniles que no suelen ser tenidas en cuenta por la Educación Física escolar.

A través del programa de la asignatura Educación Física 3 hemos intentado renovar y retomar de manera creativa los conceptos expuestos en los párrafos anteriores, con el objetivo de analizar los contenidos específicos de la disciplina, contextualizándolos en la formación docente de los futuros profesores y licenciados en Educación Física. Entre algunas de las estrategias pedagógico-didácticas que hemos utilizado con esos fines podríamos mencionar:

- Lectura comentada y análisis de la bibliografía
- Debate en grupos (con preguntas guiadas)

91.– Remitimos a los/las lectores que quieran profundizar en los conceptos lógica interna (y a su vez lógica externa), a un libro que consideramos clave en la obra de Pierre Parlebas: el Léxico de Praxiología Motriz (editado en España en 2001 a partir de su edición original en francés de 1999).

92.– Habitualmente las prácticas seleccionadas para ser incluidas como contenidos en las clases de Educación Física son las más tradicionales -asociadas la historia y a la tradición de la disciplina-, y que a su vez podríamos calificar como hegemónicas (en particular los deportes colectivos y las gimnasias).

- Construcción de mapas conceptuales
- Realización de entrevistas y observaciones (metodología propuesta para los trabajos de promoción)
- Reconstrucción de historias sobre experiencias en las escuelas secundarias
- Utilización de herramientas tecnológicas: videos, Kinovea, Prezzi, Power Point, teléfono móvil, blog y rastreo bibliográfico en Bibhuma

### **3.A MODO DE CONCLUSION**

El trabajo docente en la asignatura apunta a que los/as profesores y licenciados en formación se provean de herramientas y de saberes para enfrentar las demandas sociales e institucionales actuales, en relación a sus desempeños profesionales y/o científicos. Entre otros aspectos que nos restan analizar a futuro -y en los cuales no profundizaremos aquí por razones de extensión-, se encuentra el impacto que tuvieron y tienen esos diferentes conceptos y herramientas en el cuerpo de profesores/as de la asignatura. Nos interesa también indagar en las posibilidades de potenciar propuestas de enseñanza específicas y pertinentes para lograr en los/las estudiantes una mayor autonomía en el estudio y comprensión de los conocimientos necesarios para su formación docente.

El trabajo en equipo que desarrollamos al interior de la materia se ha visto reforzado y potenciado por las circunstancias de la actual coyuntura en la cual estamos escribiendo esta ponencia, en particular con la organización de la enseñanza en modo virtual a partir del desarrollo de la pandemia COVID 19, llevada adelante en especial a través del Campus de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Nuevos desafíos nos esperan a futuro en el corto y mediano plazo, respecto a qué enfoques, maneras o protocolos tendremos que tener en cuenta para poder delimitar los aspectos teóricos prácticos de la materia de una manera segura y cuidando la salud de todos/as. Seguramente ello será fruto de futuras presentaciones, por lo cual hasta aquí hemos llegado en esta ocasión, con la intención de compartir con los lectores/as algunas de nuestras experiencias y abordajes desde la asignatura Educación Física 3.

### **BIBLIOGRAFÍA**

Chaves, M. (2005). Juventud negada y negativizada: Representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea. En: *Revista Última Década*, N°23, CIDPA Valparaíso.

so, Chile. Diciembre. PP. 9-32. Disponible en: <http://www.scielo.cl/pdf/udecada/v13n23/art02.pdf>

Chaves, M. (2010). *Jóvenes, territorios y complicidades*. Buenos Aires: Editorial Espacio.

Fotia, J. (2016). *La enseñanza de los juegos deportivos en el segundo ciclo de escuelas de Nivel Primario de la Ciudad de La Plata, corrientes teóricas y modelos didácticos*. Proyecto de investigación / H769. Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Departamento de Educación Física. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/proyectos/py.717/py.717.pdf>

Gómez, R. (2002). *La enseñanza de la Educación Física en el Nivel Inicial y Primer Ciclo de EGB*. Buenos Aires: Editorial Stadium.

Parlebas, P. (1981). *Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice*. París: Edición del INSEP.

Parlebas, P. (1995). Educación Física Moderna y ciencia de la acción motriz. EN: *Actas del 1er Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias*. 8 al 12 de septiembre de 1993, La Plata, Argentina. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Departamento de Educación Física. Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.6853/ev.6853.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.6853/ev.6853.pdf)

Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y Sociedad. Léxico de Praxiología Motriz*. Barcelona: Paidotribo

Profesorado en Educación Física - Licenciatura en Educación Física. *Plan de estudios 2000*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Educación Física. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/planes/pl.2/pl.2.pdf>

Ron, O. (2019). *Nociones de cuerpo educado en la formación superior: El caso del Plan de Estudios de Profesorado y Licenciatura en Educación Física, UNLP (2000-2017)*. Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1794/te.1794.pdf>

Saraví, J. R. (2017). *Jóvenes, prácticas corporales urbanas y tiempo libre. Una mirada desde el skate*. Colección "Las juventudes argentinas hoy: tendencias, perspectivas, debates". Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.



# “Las prácticas de enseñanza en los Profesorados: un estudio sobre las Estrategias Metodológicas en la Universidad Nacional del Comahue”

**Paz Zalazar, Dayana<sup>1</sup>**

Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Comahue. Argentina. [dayanzalazar@gmail.com](mailto:dayanzalazar@gmail.com)

## **RESUMEN:**

La presente propuesta de trabajo se desprende del proyecto de Investigación “Las prácticas de enseñanza en los Profesorados: un estudio sobre la construcción de los saberes didácticos en la Universidad Nacional del Comahue” dirigido por la Mg. Rita De Pascuale, del que formo parte en calidad de becaria de iniciación de graduados desde el año 2019.

En el plan de trabajo que sostiene esta indagación se intenta conocer cuáles son los sentidos que los docentes les otorgan a las estrategias metodológicas y las perspectivas que sostienen para seleccionar y organizar dichas estrategias. En esta ponencia, se presentarán algunos aportes sobre el marco teórico que sostiene nuestra indagación como así también algunas cuestiones metodológicas que venimos trabajando en el equipo de investigación. Particularmente en el presente trabajo se pone el foco en reconocer y analizar cómo se construyen las estrategias metodológicas como saberes didácticos en la cátedra de Didáctica de nivel medio (didáctica específica) del Profesorado en Ciencias de la Educación (carrera 3).

Cabe destacar que, para resguardar la confidencialidad de los datos, se adoptaron ciertas codificaciones; particularmente en este caso hablaremos de carrera 3 (Profesorado en ciencias de la educación) y de la materia del campo de la formación específica del profesorado universitario para Nivel Medio.

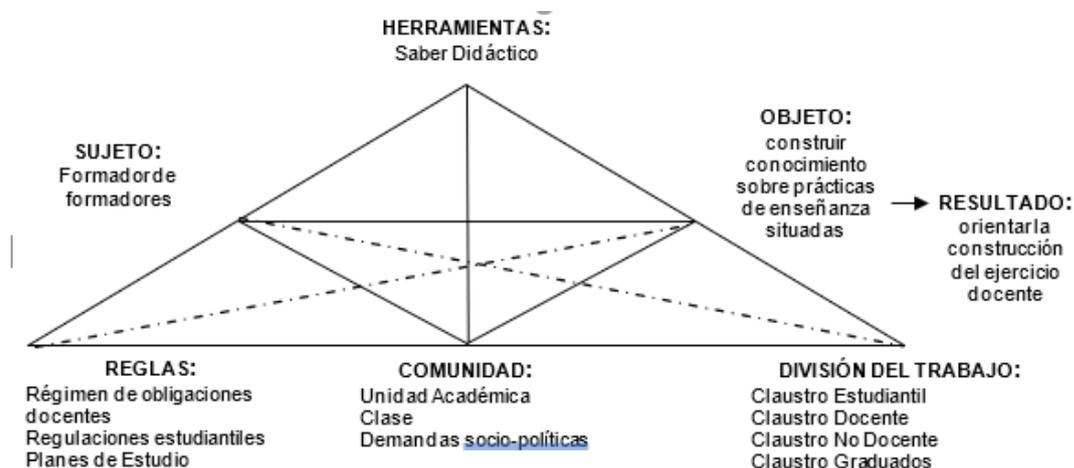
Metodológicamente, en este trabajo se retoma para el análisis una entrevista en profundidad realizada a la docente de la didáctica específica de la carrera 3, el programa de la materia, y uno de los trabajos prácticos de la cátedra con el fin de tensionar las prácticas de enseñanza en tres momentos diferentes donde se considera que hay construcción de saberes didácticos.

**Palabras clave:** prácticas de la enseñanza- saberes didácticos- estrategias metodológicas.

## MARCO TEÓRICO

Al revisar las investigaciones referidas a las prácticas de la enseñanza y a los instrumentos de mediación, se constata la variedad, multiplicidad y extensión de producciones que amplían el espectro teórico. Se opta por seleccionar la de Yrjö Engeström (2001) que analiza las prácticas específicas sobre la base de la teoría de la actividad, considerando los principios básicos que la sustentan. El objetivo principal de esa investigación es crear herramientas conceptuales - instrumentos - para los profesionales, sujetos inmersos en una práctica específica. La aplicación de esas herramientas a la auto organización del sistema de actividad, son sometidas a una rigurosa prueba de validez. Si bien, Engeström (ob, cit.) analiza las prácticas médicas atravesadas por la teoría de la actividad, se considera que las derivaciones actuales de dicha teoría se vinculan a una nueva forma de entender el proceso de enseñanza y aprendizaje -centrado en instrumentos mediadores- que ha resultado interesante recuperar.

De esta manera, se concibe a la formación docente universitaria como un Sistema de Actividad desde el encuadre conceptual y metodológico de la Teoría de la Actividad. Ello permite entender el diálogo, las múltiples perspectivas y las redes de interacción de este Sistema de Actividad para el que se identifica el siguiente tipo ideal "puro":



Ahora bien, un Sistema de Actividad no es estable y armonioso debido a las contradicciones propias de la actuación humana, motor de cambio y desarrollo del Sistema, por ello debe ser cuestionado, reconstruido mediante análisis históricos y contrastado con datos empíricos.

Particularmente lo que se intenta estudiar son los saberes didácticos que se conceptualizan como herramientas de mediación (teóricas e instrumentales) integradas a las prácticas de en-

señanza situadas para el desarrollo de aprendizajes que orientan la construcción del ejercicio docente. Se consideran saberes didácticos a las decisiones y acciones que el docente realiza para concretar las prácticas de enseñanza: conocimiento/contenido, estrategias metodológicas/actividades didácticas, currículum/planificación, materiales didácticos/TIC, evaluación/acreditación. Estos instrumentos, al estar imbricados en las prácticas de la enseñanza, adquieren determinadas cualidades de acuerdo con la perspectiva que, sobre dichas prácticas, sostienen los/as docentes en sus intervenciones.

Entendemos que uno de los elementos que conforman los saberes didácticos son las estrategias metodológicas. Las mismas se consideran como instrumentos de mediación distanciadas del paradigma tecnológico de la década del '60 basado en lo que sería el currículum técnico que liga la enseñanza a los resultados. No obstante, posicionándonos desde un currículum crítico, se puede inferir que hay un desplazamiento de los métodos considerados como el resultado de experimentos aislados, de baja importancia para la realidad, siempre tan compleja, diversa y cambiante.

Parafraseando a Davini (2008) no hay contradicción entre métodos y estrategias de enseñanza ya que los métodos constituyen estructuras generales, pero siguiendo intenciones educativas y facilitando determinados procesos de aprendizaje. Al brindar un marco general, los métodos pueden analizarse con independencia de contextos y actores concretos:

Un método no es una "camisa de fuerza" o una "regla a cumplir" ni el docente es solo un pasivo seguidor de un método ni lo aplica de manera mecánica. Por el contrario, lo analiza y reconstruye, combinando métodos, elaborando estrategias específicas para situaciones, contextos, sujetos determinados, seleccionando e integrando los medios adecuados a sus fines. (Davini, 2008, p. 73)

En este sentido, se plantea que solo desde el contenido y desde una posición interrogativa frente al mismo, es posible superar esta postura instrumental que pone al método como centro. La perspectiva metodológica no puede obviar por un lado el contenido y el sujeto que aprende y cómo aprende con sus peculiaridades. Por lo tanto, se trata de una construcción metodológica que se construye según *la estructura conceptual de la disciplina* (saber cuáles son los conceptos centrales, las categorías fundantes del campo disciplinar, cual es la lógica propia de ese campo disciplinar, experticia del docente con respecto a la disciplina que enseña) y *la estructura cognitiva de los sujetos* (prestar atención a la relación entre el conocimiento a enseñar, las posibilidades de apropiación del alumno y las tareas) y el contexto donde ambas lógicas (la de la disciplina y la del estudiante) se entraman.

En resumen, resulta importante reconocer y valorar el papel activo y reflexivo del profesor en la definición de las prácticas de la enseñanza, con sus estilos y enfoques personales, sus características propias, sus elecciones y sus formas de ver el mundo en función de sus valores educativos, del contexto y de las necesidades específicas del sujeto que aprende. (Davini, 2008).

## RECORRIDO METODOLÓGICO

De acuerdo con el nivel de conocimiento que se pretende obtener, esta investigación se inscribe dentro del tipo descriptivo – interpretativo, por cuanto se trata de comprender distintos aspectos del objeto de estudio, presentando descriptiva y comprensivamente los saberes didácticos que se despliegan en las prácticas de enseñanza situada.

En primer lugar, se recopiló la información prevista en todas las Unidades Académicas seleccionadas para analizar los elementos del Sistema: reglas, herramientas, objeto, sujeto, comunidad, división del trabajo, a través de instrumentos de recolección de información como fuentes documentales (planes de estudio, programas de cátedra, trabajos prácticos, normativas, etc.), encuestas a estudiantes de las carreras seleccionadas, entrevistas en profundidad a docentes y secretarios académicos.

Se analizaron en ponencias anteriores los Planes de Estudio de las carreras seleccionadas para el plan de trabajo de la beca que enmarca dicha propuesta. Se realizó un análisis comparativo de las estructuraciones de los Planes de Estudio en términos de Áreas de Formación para visualizar Cargas Horarias y Espacios dedicados a la Formación Docente. De esta manera, pudimos constatar en el conjunto de los descriptores que efectivamente la formación disciplinar predomina por sobre la formación pedagógica-didáctica. Se jerarquiza y prioriza la primera por sobre la segunda dando cuenta de una *Cultura Académista* que se nutre del pensamiento positivista.

Las Herramientas de mediación identificadas para el Sistema de Actividad –saberes didácticos– se exploraron en los Programas de Cátedras que se analizaron considerando sus componentes centrales: fundamentación, propósitos, objetivos, contenidos, propuesta metodológica y evaluación.

Los Programas de las Didácticas Específicas, que se retoman para el plan de trabajo de la Beca de Investigación, presentan un amplio abanico de abordajes. En algunos casos se enfatiza el tratamiento de contenidos y en otros aparecen todos los componentes de un Programa. Asimismo, algunos enfatizan el abordaje epistemológico de las Ciencias objeto de estudio y otros dan cuenta de cambios acelerados en el contexto social cuyas influencias no pueden desconocerse en la práctica de la enseñanza en la Escuela Media. En general se revaloriza la profesión docente desde la recuperación de las dimensiones éticas y sociales de la práctica de la enseñanza señalando como valor central el compromiso.

En este momento de la investigación, nos encontramos realizando entrevistas en profundidad a los docentes (área de la formación específica para el marco de la beca) para continuar con el análisis y descripción de los saberes didácticos que se construyen en los profesorados. Para este trabajo se recopiló información a partir de una entrevista en profundidad a la docente de la didáctica de la formación específica de la carrera 3 y fuentes documentales tales



como el programa de cátedra y un trabajo práctico con el fin de tensionar las prácticas en tres momentos distintos. Cabe aclarar que tal como se mencionó en párrafos anteriores, se pondrá el foco en las estrategias metodológicas.

## **ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS**

Para analizar la construcción metodológica desarrollada por la cátedra del área de formación específica de la carrera 3, resulta necesario retomar los aportes de Litwin (2012) sobre las estrategias de innovación. Estas pueden estar presentes en el currículum o dirigirse a la concreción de actividades que bordeen el mismo. Las innovaciones requieren que los docentes reconozcan su valor, las adaptan porque las consideran valiosas, las diseñan e implementan, monitoreando los procesos con el fin de mejorarlas. Tal y como se expuso con anterioridad las estrategias (como saberes didácticos) forman parte de las decisiones autónomas de los docentes. Los resultados de lo que hagamos con esas estrategias se percibirán a largo plazo, y no como simples respuestas a una aplicación; esto implica que durante su implementación se pueda ir recabando información acerca de las acciones puestas en práctica.

Siguiendo a la autora, podríamos decir que algunas de las estrategias de innovación se presentan en la integración, la narración, la pregunta e incluso en las emociones. Tanto en la entrevista realizada a la docente de la cátedra, como así también en el programa y en el trabajo práctico retomado para el análisis, se puede vislumbrar que hace uso de estrategias innovadoras. Cuando le preguntamos cuáles eran las principales estrategias que utilizaba respondió:

“Yo creo que la coordinación en los grupos es una estrategia innegociable, (...) Otra estrategia es trabajar con material audiovisual, muchísimo, cortometraje, casos, propaganda, el Spotify, la música ponemos mucha cosa de multimedia. Y otra estrategia es tiza y pizarrón porque a veces preparamos el power y tenemos por un lado el power y por otro explicamos con tiza y pizarrón porque el power nos duerme, entonces complementamos explicando y narrando lo que nos parece. También se utilizan estrategias que ellos tengan, por ejemplo, distintos modos de presentar lo que va saliendo, redes a veces una dramatización, a veces un programa de noticias” (Anónimo, comunicación personal, s.f).

Asimismo, se hace evidente en los dichos de la docente la importancia del trabajo en grupo. Entendemos que la interacción entre pares, la producción conjunta de trabajos, la promoción del encuentro para la resolución de problemas favorece en muchos casos, mejores y más potentes aprendizajes, distanciándose de formas dirigidas, controladas, individuales y competitivas. La heterogeneidad en los grupos implica compartir y ayudarse unos con otros posibilitando intercambios que enriquecen la clase.

“(…) tiene que haber grupo, trabajo en equipo tiene que haber otro, tiene que haber colegiado, solidaridad conflicto en el grupo, se tienen que decir de todo” (Anónimo, comunicación personal, s.f).

Esto también puede verse en el programa de cátedra analizado de la misma docente, donde se pone de manifiesto un posicionamiento teórico en cuanto a la importancia del trabajo en grupo; en el apartado del programa "propuesta metodológica" se extrae lo siguiente:

"(...) como un espacio que compromete la totalidad del sujeto y queda asociada al intercambio con los otros, en palabras de Ferry *la dinámica de un desarrollo personal que realiza el sujeto, uno se forma a sí mismo, pero uno se forma sólo por mediaciones.* (Ferry G. 1996) (...) En este sentido la noción de formación alude a un proceso de autoformación en el cual los formadores, los diseños, las propuestas son sólo mediadores en este proceso (en el sentido de terceros), como también lo son lxs autorxs, lxs compañeros del grupo, etc". (Anónimo, 2018).

Esta idea pareciera contraponerse con prácticas tradicionales desarrolladas en la universidad como por ejemplo la clase expositiva. Se menciona previamente que, en los planes de estudio de las carreras seleccionadas para esta investigación, predomina la cultura académica donde impera la formación disciplinar y se deja en un segundo plano a la formación pedagógica-didáctica. En la entrevista realizada a la docente se puede vislumbrar claramente cuál es su posicionamiento frente a esto último:

"No se aprende de los libros solamente se aprende poniéndole onda, vida, vitalidad, amor sino es una muerte. La facultad en muchos aspectos está esclerosada, vieja, muerta, se aprende así, al aire libre, se aprende con ganas con entusiasmo con el deseo la curiosidad. Con ganas de que no te impongan, con ganas de ser libre". (Anónimo, comunicación personal, s.f).

Por otra parte, resulta interesante vincular los enunciados de la docente con otra estrategia innovadora como los son las artes, las emociones y la música. En varios momentos de la entrevista remarcó como fundamental poner en práctica diversas actividades que incluían por ejemplo la comida para estimular los sentidos, música para habitar el espacio de otra manera, yoga, y otras prácticas no tradicionales. Cuando le preguntamos qué hacía para ayudar a sus estudiantes a aprender la docente respondió:

"En general traerles fibrones darles marcadores, cosas, telas, que esté nutrida la clase, yo soy muy maestra entonces necesito que haya soporte gráfico, no lo puedo hacer en la universidad pero traigo: tela tejido, pdf biblioteca, pendrive compu no puedes no aprender, no te queda otra por algún sentido te va a entrar: la canción la poesía el regalito del cierre, en algo tratamos de enganchar hay como muchas puertas de entrada y en algunas golpeas y en otras bueno, pero no es que no hiciste lo posible, entonces trato de diversificar los recursos, las herramientas y los sentidos". (Anónimo, comunicación personal, s.f).

Por su parte Davini (2008) en "Métodos activos de enseñanza y aprendizaje. La integración del conocimiento y la práctica" sostiene que hay una serie de dilemas y desafíos de los problemas prácticos que no se resuelven ni se agotan en la asimilación de conocimientos académicos. Metodológicamente no se trata de promover la asimilación de conocimientos para

luego preocuparse por transferirlos a sus prácticas, sino que se parte de problemas y situaciones de las prácticas mismas y en este sentido el conocimiento será un medio para analizar esas situaciones y elaborar nuevas respuestas de forma contextualizada. Uno de los métodos analizados por la autora es la Problematización que pone el foco en construir problemas, no resolverlos. Se busca que los estudiantes aprendan a trabajar con lo complejo descubran y analicen distintas dimensiones de una situación problemática contribuyendo a la comprensión de la diversidad de perspectivas y flexibilizando el propio proceso de pensamiento, evitando de esta forma que se encierren en la simplificación o en una única mirada.

Resulta interesante en este punto, retomar uno de los trabajos prácticos de la docente entrevistada. En el mismo les pide a los estudiantes que resuelvan diferentes actividades como: mirar una película, escribir en su propio diario de formación el impacto que produjo la misma y elaborar en una red social un posteo de por qué es importante verla en una carrera de formación docente. Luego les solicita que realicen un “Río de mi aprendizaje” donde cuenten su experiencia vivencial de sus trayectorias formativas. También les pide que realicen una red conceptual de al menos 5 autores de la unidad trabajada. Finalmente les solicita:

“A partir de los aportes de los autores trabajados, el análisis del film –como caso externo-, el análisis de mi propio trayecto de formación, las anotaciones realizadas en su **Diario de la Formación**, elabore una **producción escrita de no más de cinco carillas** que contemple los aspectos que considere centrales respecto a la formación en general y a la formación docente en particular”. (Anónimo, 2020).

De esta manera se puede evidenciar que la docente intenta problematizar la formación docente en uno de sus trabajos, dando cuenta de una estrategia metodológica que implica la construcción de problemas desde múltiples miradas: la película, la propia formación, los aportes bibliográficos.

Otro de los métodos que menciona la autora y que se vislumbran en dicho análisis son los métodos de flexibilidad cognitiva y cambio conceptual. Estos refieren básicamente a que todos poseen y elaboran teorías personales (creencias, supuestos, conceptos) sobre distintas cuestiones como formas de entender el mundo. Estas ideas se originan en el intercambio con el medio, por experiencias o a veces por influencias externas (instituciones, familias, grupos, medios de comunicación). El propósito de estos métodos es reconocer dichos preceptos para favorecer el desarrollo crítico y reflexivo ampliando la comprensión de otros enfoques y modos de entender el mundo, desaprendiendo y aprendiendo nuevas concepciones. Claramente el desarrollo de estos métodos implica un ambiente de enseñanza participativo y horizontal entre los actores. El recurso sustantivo es la palabra y el discurso tanto oral como escrito, pero pueden incluirse diversas herramientas dependiendo del contexto y los propósitos de cada

docente (Davini, 2008). Un ejemplo de esto se puede vislumbrar en la estrategia utilizada por la docente de la cátedra denominada “diario de formación”:

“El mismo constituye una herramienta metodológica que expresa el recorrido formativo y constituye un material de base ineludible para *volver a pensar-se*. El espacio de escritura que corresponde al DF será privado, pero sus producciones serán utilizadas en los análisis que se realicen durante el cuatrimestre”. (Anónimo, 2018).

De esta forma el método de cambio conceptual requiere que los estudiantes se planteen ciertos conflictos cognitivos poniendo en tensión sus propias interpretaciones con informaciones de una determinada realidad (conflicto empírico) o contrastando sus interpretaciones con otros enfoques conceptuales (conflicto teórico). Esta flexibilidad conceptual implica analizar críticamente el conocimiento mismo que se enseña y estudia; y evita de esta forma la visión del conocimiento científico y teórico como algo cerrado, estático, descontextualizado. En contraposición con esta idea, la enseñanza es entendida como construcción activa del conocimiento en conjunto con la instrucción, es decir, los estudiantes reflexionan, discuten, analizan y reelaboran, sin que el docente deje de transmitir alternativas para comprender el problema o la situación a trabajar. Cuando le preguntamos a la docente sobre qué espera que aprendan sus estudiantes ella respondió de la siguiente manera:

“A ser honestos consigo mismo, a ir encontrando estilos de ser docente en este oficio artesanal con algunos mojonos claros, pensado se ellos primero, recortando situaciones de formación, no siendo tan ambiciosos de querer cambiar todo el mundo, sino empezar por cambiar pequeñas cosas y ahí tomar confianza y querer cambiar, ir por más. Diseñando dispositivos pedagógicos potentes curriculares para los chicos de este siglo, animándose a desafiar sus prácticas, sus profesores, sus libros, indisciplinándose de nuestros programas, habilitándose a ser uno, se aprende buscando su propio estilo y me parece que lo que yo quiero que ellos se queden es que la didáctica es un campo más, es una materia más entre todas las disciplinas que tienen”. (Anónimo, comunicación personal, s.f).

Para finalizar, resulta oportuno retomar algunos decires de la docente entrevistada, sobre las concepciones y/o sentidos acerca de la enseñanza para comprender desde qué lugar construye estrategias metodológicas en sus prácticas.

**E: ¿Qué es para vos la enseñanza?** D: “Es compartir, es ofrecer, es generosidad, es dar. Poner el corazón (se emociona), hay mucho escrito, es ser genuino no vender simulacros. Abriendo los ojos a la vida no estando en un tuper de la universidad, sino solamente teniendo calle, estudiando, siendo humilde compartiendo, teniendo experiencias potentes de todo tipo, sociales políticas gremiales académicas de barrio de vida de hijos de maridos de mudanzas de separaciones de viejos de jóvenes intergeneracional. (...) El aprendizaje es infinito asique se aprende sin límites, confiando en el otro. Poniendo fichas en que



el otro va a poder volar más alto que vos. Siendo no canuto, generoso con lo que uno sabe y compartirlo todo. ¡¡¡Ay no que te copies esa es mi idea, no!!! El conocimiento es de todos, esta todo disponible en el universo para todos. No sé, teniendo un poco más de calle se aprende y humildad" (Anónimo, comunicación personal, s.f).

## A MODO DE CIERRE

Para finalizar, es preciso aclarar que los hallazgos preliminares en relación con los planes de estudios de las carreras 1, 2 y 3 daban cuenta de una fuerte impronta de la cultura academicista que persiste en las instituciones de nivel superior hasta el día de hoy (particularmente la universidad). Esto obliga a considerar el debate pedagógico-didáctico en la formación docente ya que corremos el riesgo de reducirla a propuestas instrumentales que orienten la futura intervención docente en términos de tareas meramente instructivas.

Frente a esta situación creemos que reconocer y anticipar los saberes didácticos en las prácticas de enseñanza universitaria de los profesorado para el Nivel Medio de la U.N. Comahue que se retoman para la investigación, implica preguntarnos ¿En qué escenarios queremos desarrollar nuestras prácticas, en el de la reproducción y/o en el de la construcción? Sin duda creemos que nuestras intervenciones facilitarán o no una determinada construcción acerca de la enseñanza y cómo esta adquiere dimensiones específicas al ser transmitida, construida y reconstruida por los sujetos en la práctica.

Se considera que las estrategias metodológicas retomadas para este estudio fueron significativas e innovadoras, sin embargo, distan mucho de expandirse en las prácticas docentes ya que presentan diversos desafíos. Uno de ellos, retomando a Davini (2008), son los relativos a las lógicas de los ambientes universitarios y el cumplimiento de los planes de estudios y normativas vigentes; es por ello que estas buenas prácticas quedan oscurecidas, bordean el currículum o se reducen a acciones puntuales. Otro de los desafíos más frecuentes es la resistencia por parte de algunos docentes a innovar sus prácticas dándole continuidad a prácticas obsoletas, enclaustradas. En este sentido, la invitación es a que los profesores puedan revisar sus propios estilos, analicen críticamente su cultura docente y apuesten por renovar la enseñanza formulando sus propias estrategias, construyendo propuestas metódicas y valiosas. Asimismo, resulta necesario que los profesores combinen distintas herramientas metodológicas apropiadas a los propósitos educativos, los contenidos, los alumnos y los contextos, fortaleciendo el compromiso por la transformación de las prácticas.

i Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: el caso de la práctica médica de la asistencia básica, investigación llevada a cabo en Finlandia y Escandinavia.

ii Prácticas profesionales: educativas, médicas, jurídicas, entre otras.

## BIBLIOGRAFÍA DE REFERENCIA

Alliaud, A. y otros (2009). Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación. Buenos Aires: Editorial Aique.

Baquero, R. (1996). Vigotsky y el aprendizaje escolar. Buenos Aires: Editorial Aique.

Baquero, R. (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa. La "transmisión" educativa desde una perspectiva psicológica situacional. *Perfiles Educativos*, Tercera Época, XXIV, 97-98, 5775.

Contreras, J. (1997). La autonomía del profesorado. Madrid: Morata.

Davini, M. C. (1995). La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Buenos Aires: Paidós.

Davini, M. C. (2008). Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores. Buenos Aires. Santillana.

De Pascuale, R. (2015). El oficio docente hoy y la obstinación por enseñar. *Revista Novedades Educativas*. Año 28, ISSN 0328-3534. Buenos Aires.

De Pascuale, R. (2012). "Las estrategias de enseñanza". Ficha de cátedra. FACE. UNCo.

Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). Consulta: 17/09/08: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>.

Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo en Camilloni y otros Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires: Paidós.

Engeström, Y. (2001). Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: el caso de la práctica médica en la asistencia básica. En S. Chaiklin & J. Lave (comps.), *Estudiar las Prácticas*. Buenos Aires: Amorrortu.

Lave, J. (1991). *La Cognición en la Práctica*. Buenos Aires: Paidós

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

Paz, D y Scarpecci, L. & Anónimo. (2020). Comunicación personal. Marzo 2020.

Riviere, A. (1985). *La psicología de Vigotsky*. Madrid: Aprendizaje Visor.

# Modelo interconectado de crecimiento profesional docente en la formación inicial de Profesores en Matemática

Ferrante, Juan<sup>1</sup>

Campos, José<sup>2</sup>

Vivera, Carolina<sup>3</sup>

Cutrera, Guillermo<sup>4</sup>

<sup>1</sup>Universidad Nacional de Mar del Plata, Fac. de Cs. Exactas y Naturales, Argentina. [ferrantejuan@gmail.com](mailto:ferrantejuan@gmail.com)

<sup>2</sup> Universidad Nacional de Mar del Plata, Fac. de Cs. Exactas y Naturales, Argentina. [jcampos@mdp.edu.ar](mailto:jcampos@mdp.edu.ar)

<sup>3</sup> Universidad Nacional de Mar del Plata, Fac. de Cs. Exactas y Naturales, Argentina. [cvivera@gmail.com](mailto:cvivera@gmail.com)

<sup>4</sup> Universidad Nacional de Mar del Plata, Fac. de Cs. Exactas y Naturales, Argentina. [guillecutrera@gmail.com](mailto:guillecutrera@gmail.com)

## RESUMEN

El modelo interconectado sugiere que el crecimiento profesional del profesor ocurre mediante un proceso mediador de “reflexión” y “enacting” -representación-, que se lleva a cabo entre cuatro dominios que permiten evidenciar los procesos de desarrollo profesional. Este modelo ha guiado diferentes investigaciones a partir de cursos de capacitación para docentes en ejercicio. En este trabajo se utiliza el modelo de referencia, para analizar este desarrollo durante la formación inicial. El presente avance se inscribe en una investigación más amplia, centrada en los procesos formativos de futuros profesores de matemática, durante su recorrido por los campos de la formación pedagógica y de la práctica profesional docente. En particular, se presenta un avance de los resultados obtenidos a partir del análisis de un caso, correspondiente a una estudiante durante su trayecto en una de las materias del campo de la formación pedagógica. Desde una perspectiva cualitativa, el propósito del presente trabajo es describir la naturaleza de la interacción entre los diferentes dominios del modelo interconectado en una futura profesora de matemática. El período considerado es el correspondiente a la construcción de una planificación desarrollada durante un curso de didáctica, previamente al inicio de las prácticas de enseñanza.

**PALABRAS CLAVE:** crecimiento profesional docente, formación docente inicial, matemática.

## 1.INTRODUCCIÓN

El crecimiento profesional docente se define como el cambio en los comportamientos, creencias, actitudes y valores del profesor. Según Clarke y Hollingsworth (2002), muchos programas de desarrollo profesional no han tenido en cuenta la complejidad de los procesos a través de los cuales se produce el aprendizaje de los docentes. Más recientemente, se ha reconocido que el cambio en los maestros ocurre a través de procesos complejos e interconectados, cuando estos participan activamente en el aprendizaje profesional (Ávalos, 2011). Mientras que un modelo lineal sugeriría que el conocimiento, las creencias y las actitudes docentes hacia un método de instrucción eficaz mejora las prácticas de los docentes, y los resultados de los estudiantes, un modelo alternativo puede sugerir una dirección opuesta, donde las creencias y actitudes docentes, probablemente, se modifiquen como resultado de cambios en los resultados de aprendizaje de los estudiantes, y de las propias prácticas docentes (Guskey, 2002). Por otro lado, los cambios pueden ocurrir simultáneamente en múltiples direcciones, durante el proceso de crecimiento profesional docente. El trabajo de Clarke y Hollingsworth (2002) ilustra el carácter cíclico del proceso de cambio en los procesos de aprendizaje de los profesores. Desde esta perspectiva, el cambio puede ocurrir en un área de influencia, pero no puede conducir a cambios en otra. Es decir, los profesores pueden cambiar sus creencias pero no sus prácticas, pueden modificar sus prácticas pero no sus creencias y, en última instancia, pueden cambiar su práctica pero no los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Para que ocurra el crecimiento profesional docente el cambio debe ocurrir en múltiples áreas de influencia.

Clarke and Hollingsworth (2002) proponen un modelo de crecimiento profesional docente postulando la naturaleza interrelacionada y multidireccional entre varios dominios, entre los que se desarrolla el aprendizaje de la profesión. Este modelo, denominado "Modelo Interconectado de Crecimiento Profesional de Docentes" (MICPD), enfatiza la necesidad de que los docentes contribuyan a su crecimiento profesional a través del aprendizaje activo, la reflexión y la participación en la práctica. Los autores consideran que el modelo proporciona una herramienta analítica, que permitiría comprender el aprendizaje de los docentes y su desarrollo profesional. La formación docente ha sido uno de los ámbitos en los que se ha implementado esta propuesta de desarrollo profesional (Wilkie & Clarke, 2015).

El modelo MICPD (Figura 1) se utiliza para representar cadenas de eventos, asociados a los cambios en el conocimiento de los docentes. Este modelo sugiere que estos cambios ocurren en ciclos recurrentes a través de los procesos mediadores de "reflexión" y "enacting" –representación- y que se desarrollan en los cuatro dominios que reúnen al "mundo del profesor": A saber: el personal (con sus conocimientos, creencias y actitudes); el de consecuencia (con los resultados más notables de sus acciones); el de la praxis (que reúne los aspectos de su

práctica profesional), y el externo (con sus fuentes de información, estímulo y apoyo). Para Clarke and Hollingsworth (2002), “reflexión” es la capacidad de recuperar una experiencia de manera sistemática, y elaborar conclusiones fundamentadas para acciones futuras; “enacting” corresponde a aquellos procesos cognitivos del docente que median la representación de sus conocimientos en acciones.

El MICPD no es un modelo lineal y reconoce la complejidad del crecimiento profesional, a través de la identificación de múltiples vías de crecimiento entre los dominios; asume el crecimiento como un proceso de aprendizaje continuo. El cambio en un dominio se traduce en el cambio en otro dominio, a través de los procesos mediadores de reflexión y enacting, representados por flechas punteadas y sólidas, respectivamente (Figura 1). Es a través de esta interacción como los docentes desarrollan su conocimiento profesional. Este modelo reconoce las múltiples vías de adquisición de conocimiento, que existen según circunstancias y contextos.

El modelo MICPD supone y promueve una práctica docente reflexiva (Meijer, Geijsel, Kuijpers, Boei, & Vrieling, 2016). Contextualiza el vínculo entre la teoría y la práctica educativa, desde una perspectiva interpretativa y crítica (Carr, 1996). Las investigaciones educativas que recuperan el modelo MICPD se han centrado, preferentemente, en la formación docente durante la socialización profesional (Davini, 1995). No obstante, la relevancia de la formación en una practicante docente mediada por la reflexión, debería iniciarse durante la formación inicial. Es, en esta instancia formativa, donde es posible generar un Practicum docente que promueva el aprendizaje de la reflexión, sobre la práctica desde instancias que sean reductibles a la instancia de residencia docente.

El MICPD es un modelo de aprendizaje que atribuye la construcción del conocimiento docente a la acción, atención y reflexión. Contiene lo esencial de las características del aprendizaje experimental, que incluye experiencia, reflexión, abstracción y experimentación (Zabalza Beraza, 2004). Desde esta perspectiva, el aprendizaje docente surge de la reflexión sobre la experiencia y lleva a una acción intencional, de cara a comprobar las hipótesis que surgen de dicha reflexión. Esta acción conduce, de su parte, a una experiencia más profunda y a una nueva reflexión, de forma tal que el aprendizaje puede ser concebido como un ciclo continuo o espiralado.

En este trabajo se presenta un avance de los resultados de una investigación más amplia, que abarca la formación de futuros docentes de matemática durante el trayecto formativo. Dicho trayecto corresponde al eje de la formación docente e incluye espacios en los que se abordan temáticas vinculadas a la psicología, sociología de la educación, didácticas específicas y la residencia docente, entre otros. El propósito es describir la naturaleza de la interacción entre los diferentes dominios del modelo interconectado en una futura profesora de matemá-

tica, durante la construcción de una planificación desarrollada durante un curso de didáctica, previamente al inicio de las prácticas de enseñanza.

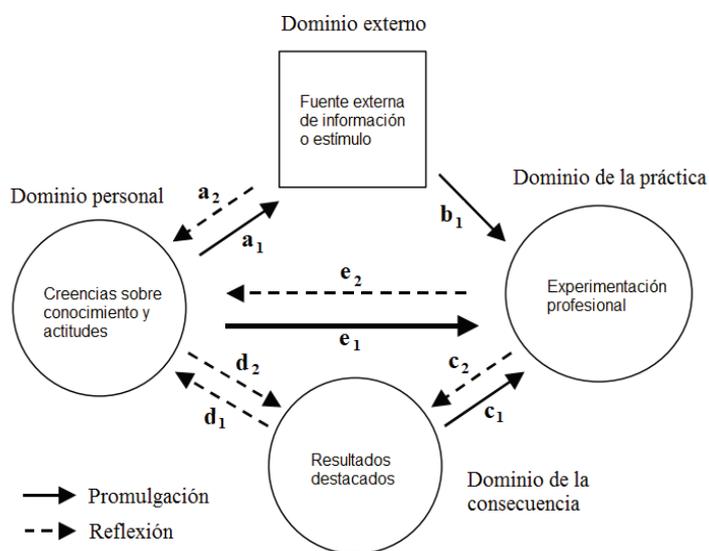


Figura 1. Modelo interconectado para el crecimiento profesional del docente (Clarke & Hollingsworth, 2002).

## 2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA / DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación se desarrolla desde una perspectiva interpretativa, centrada en una metodología cualitativa. Se recurre a un estudio de caso (Stake, 1995) representado por una estudiante del Profesorado en Matemática, durante la cursada de Didáctica de la Matemática en el año 2019. Dicha asignatura forma parte del Área de Formación Pedagógico-Didáctica, y se ubica en el 3er año del plan de estudio del Profesorado en Matemática de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Cabe aclarar que, al no existir en el plan de estudio vigente una Didáctica General, Didáctica de la Matemática incluye un cuerpo de contenidos generales, comunes a todas las carreras de Profesorado y un cuerpo de contenidos específicos, orientados y diferenciados por carrera y vinculados a la enseñanza de cada disciplina, en este caso de la Matemática.

Al comienzo de la asignatura se le asigna un tema a cada estudiante, y en base a éste deberá resolver todos los trabajos prácticos referidos a diferentes cuestiones de la didáctica de la matemática. Todos estos desarrollos conducen a la elaboración del Trabajo Final de la asignatura, que consiste en la entrega y fundamentación de la planificación de una propuesta

de enseñanza sobre el tema asignado. Para la evaluación se considera la pertinencia de la propuesta desde el punto de vista pedagógico, el rigor científico y la adecuación y pertinencia de los contenidos, actividades, recursos y evaluación propuestos por el alumno. El tema asignado a la estudiante es Números Irracionales. Según los estándares curriculares de la Provincia de Buenos Aires, este contenido se trabaja en tercer año de la Escuela Secundaria Básica y en cuarto año de la Escuela de Secundaria Superior. La estudiante eligió desarrollar el contenido referido a tercer año.

Para realizar el seguimiento de la estudiante se emplean diferentes instrumentos de recolección de datos:

- I<sub>1</sub>: Cuestionario semi-estructurado adaptación del instrumento denominado Representación del Contenido (ReCo).
- I<sub>2</sub>: Cuestionario de respuesta abierta.<sup>93</sup>
- I<sub>3</sub>: Diario de clase, elaborado por la estudiante.
- I<sub>4</sub>: Entrevistas a la estudiante.

Se utiliza cada uno de los dominios del modelo MICPD para una primera instancia de categorización. Las respuestas de la estudiante a las preguntas, incluidas en los instrumentos utilizados, se clasifican según su pertenencia a las relaciones entre dominios o a efectos de caracterizar los componentes del dominio personal. Además, las entrevistas realizadas, luego de la elaboración de la planificación, son codificadas considerando las relaciones entre los dominios del modelo. La estudiante reflexiona sobre posibles cambios en sus conocimientos, creencias y actitudes, a través de su participación en instancias de entrevistas individuales. En una entrevista final, se le pide a la futura docente que describa los resultados sobresalientes del proceso.

En relación a los diferentes dominios del modelo, el correspondiente a la fuente externa de información se delimita por la participación en instancias de intercambio entre pares y con los docentes de la materia. También se tiene en cuenta el trabajo a partir de los textos aportados por la cátedra durante el desarrollo de la materia (por ejemplo, en la discusión del contenido relevante en diversos documentos). El Dominio de la Práctica se delimita a partir de los conocimientos de la estudiante involucrados durante la elaboración de la planificación, así como también la presentación y resolución de determinados problemas en el pizarrón. El Dominio

---

93.- La situación presentada a la estudiante fue una adaptación del instrumento utilizado por Strauss & Shilony (1994) y formulada como sigue: "Cuando llegas a la escuela, el director se acerca a vos con un problema. Una profesora de matemática se enfermó y estará, al menos, ausente durante un mes. El director te pide que te hagas cargo de la clase de la profesora durante ese período de tiempo. Además, te dice que puedes enseñar cualquier cosa que desees, incluso si no aparece en el plan de estudios. La escuela en la que cubrirás la suplencia pertenece a la gestión pública y se encuentra ubicada en el centro de la ciudad. Selecciona el contenido que considerarás pertinente para enseñar y explica cómo lo enseñarías. Justifica tus decisiones".

Externo refiere a situaciones de aprendizaje en las que ha participado la estudiante y el Dominio de las Consecuencias a las valoraciones realizadas por la estudiante sobre su proceso formativo. En el Dominio Personal se considera el conocimiento, las creencias y actitudes de la estudiante sobre el trabajo didáctico con la temática asignada.

## RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados organizados en dos tablas. En la Tabla 1 se muestran los cambios en el Dominio Personal, indicando el tipo de mediación involucrada y el dominio que interactúa en este cambio. En la Tabla 2, las interrelaciones identificadas entre otros dominios, indicando el tipo de mediación que se presenta. En ambos casos, las relaciones entre dominios y tipos de mediaciones se ejemplifican a partir de extractos de las transcripciones/cuestionarios que ejemplifican la voz de la estudiante (indicando el instrumento fuente).

Tabla 1: Cambios en el dominio personal

Cambios en el Dominio Personal	Tipo de mediación	Voz de la estudiante	Dominio Interrelacionado
Aumento de la confianza	----->	“La confianza a nivel grupal fue un punto muy importante al momento de dialogar entre todos o pasar al pizarrón a compartir nuestras actividades y trabajos. Éramos pocos y conocidos, lo que facilitaba compartir nuestras opiniones, debatir y hacer preguntas.” (I3)	Dominio externo  Trabajo en duplas (conformadas por la cátedra)
		“...la confianza con los profesores que fue creciendo poco a poco ayudó aún más a desarrollarnos.” (I3)	Dominio externo  Correcciones y sugerencias de los docentes de la cátedra. Resolución y explicación de problemas en el pizarrón.
Corrección de errores conceptuales	----->	“...también fueron muy necesarias (las clases) a la hora corregir errores específicamente matemáticos, relacionados a llamar a las cosas por su nombre y no hacer líos al resolver las actividades que proponíamos.” (I3)	Dominio externo  Corrección de trabajos prácticos y sugerencias en las instancias expositivas.

Cuestionamiento del modelo didáctico inicial	----->	<p>“Considero que “mi estilo” está muy influenciado por mi vivencia como estudiante, principalmente de secundaria pero también en la universidad, porque es la definición que tengo de lo que es una clase. Aunque soy consciente de que con el tiempo las formas de dar clases cambian, los recursos también y en base a eso intenté agregar propuestas que nos presentaron durante la cursada e ideas nuevas.”</p> <p>(I3)</p>	<p>Dominio externo</p> <p>Resolución de los trabajos prácticos durante la cursada.</p>
Importancia de los números irracionales	----->	<p>“Al principio lo iba a encarar un poco más por el lado de las ecuaciones, más algebraico. Y después, creo que tiene que ver con algo de la creatividad, que a lo largo de la cursada nos fueron inculcando que lo descubran ellos, que por ahí no me pare adelante del pizarrón y diga esto es una ecuación, los irracionales sirven para resolver o lo otro... y también por eso me pareció que la geometría va a ayudar más que una ecuación, visualizar el triángulo y ver lo que pasaba era más fácil para encarar el tema y que ellos se dieran cuenta y vayan descubriendo los números (en detrimento con la ecuación).” (I4)</p>	<p>Dominio externo</p> <p>Resolución de los trabajos prácticos durante la cursada.</p>
Revalorización del tema asignado (números irracionales)	----->	<p>“Después de haber pasado toda la cursada amigándome con el tema que me tocó, puedo decir que creo que me sentiría cómoda y hasta entusiasmada con contenidos como los irracionales notables, que me parecen muy interesantes y dinámicos de dar y de ver. Aunque si me hacían esta pregunta al inicio del cuatrimestre dudo haber contestado lo mismo que ahora”</p> <p>(I1)</p>	<p>Dominio externo</p> <p>Sugerencias del grupo docente.</p>

Tabla 2: Interrelaciones entre dominios

Voz de la estudiante	Tipo de mediación	Dominios interrelacionados
<p>"Al final pude comprobar que la materia cumplía con mis expectativas y que aprendí mucho sobre las cosas con las que me voy a encontrar en el aula, lo que me conviene hacer y lo que no, las herramientas que puedo usar, las diferentes maneras de encarar un mismo tema, cuestiones legales y formalidades para con nuestras futuras autoridades y sobre los mundos totalmente diferentes que pueden ser dos aulas con estudiantes distintos, siendo yo la que va a tener que adecuarse a ellos y acercarlos la matemática de la mejor forma posible." (I3)</p>	<p>-----&gt;</p>	<p>Dominio personal a Dominio de la consecuencia</p>
<p>"Cada clase me aportaba algo o me sacaba alguna duda. Los temas a través de los cuales se dividió la materia abarcaron desde distintos lugares los puntos centrales del dictado de una clase, lo que contribuyó a darnos un pantallazo general de las tareas de un profesor." (I3)</p>	<p>-----&gt;</p>	<p>Dominio externo a Dominio de la consecuencia</p>
<p>"Para elegir las actividades que utilicé me enfoqué en pensar qué era lo que quería evaluar en cada una de las clases, qué aportaba algo, o qué problema podía llevar a determinada conclusión. Por esto fue que me costó encontrar actividades que me gustaran y en general terminé modificando o haciendo de cero problemas que se adecuaban a lo que quería." (I3)</p>	<p>-----&gt;</p>	<p>Dominio personal a Dominio de la Práctica</p>
<p>"Las correcciones y sugerencias hechas por los profes fueron de ayuda para elaborar clases más "reales". Nosotros al no tener experiencia, no podemos tomar una dimensión clara de cuántas actividades son demasiadas, cuándo el tiempo sobra, cuándo algo podría ser muy complejo o cuándo se podría introducir alguna modalidad más llamativa que una simple explicación en el pizarrón." (I3)</p>	<p>-----&gt;</p>	<p>Dominio externo a Dominio de la práctica</p>
<p>"...habría que hacer una introducción formal al tema, definiendo este conjunto y sus características" (I2)</p> <p>"Ahora veo que sería bueno que ellos mismos, a través de algún ejemplo puedan descubrir las características de los irracionales y construir la definición" (I2)</p>	<p>-----&gt;</p>	<p>Dominio de la consecuencia a Dominio personal</p>
<p>"No considero que las clases que observé hayan influenciado en el diseño de mi propuesta." (I3)</p>	<p>-----&gt;</p>	<p>Dominio externo a Dominio de la práctica</p>

## CONCLUSIONES

En el presente trabajo, según lo mencionado, se recurre al MICPD como marco de referencia para indagar el desarrollo profesional y, más centralmente, analizar y comprender procesos de desarrollo de los estudiantes durante la formación inicial. El dominio formativo privilegiado por las investigaciones centradas en este modelo ha sido el de la socialización profesional, realizada en los puestos de trabajo, en los que el profesor aprende las “reglas” del oficio (Davini, 1995). Comparativamente el contexto de la formación docente inicial ha sido escasamente indagado y es precisamente en este dominio donde se ubica nuestra contribución a las investigaciones de referencia, considerando que el MICPD es un dispositivo que permitiría dar cuenta de las trayectorias de los estudiantes durante esta etapa de la formación profesional. En este contexto, este trabajo se inscribe en una línea de investigación que pretende aportar, por un lado, a la aplicación del modelo en un contexto formativo escasamente indagado y, por otro, a la sistematización de resultados, que permitan analizar las trayectorias formativas de los futuros profesores de matemática.

La aplicación de este modelo al estudio de caso representado por la estudiante del Profesorado en Matemática permite evidenciar, a partir de las relaciones entre los diferentes dominios, cambios en sus conocimientos durante su recorrido formativo en la materia Didáctica de la Matemática. La diferenciación en dominios, propuesta por el modelo, permite categorizar las afirmaciones de conocimiento de la estudiante y diferenciarlas. Esta diferenciación permite inscribirlas en un proceso de reconceptualización, que acompaña el proceso de categorización.

En el mismo sentido, es posible reconocer tanto los cambios en algunas dimensiones del conocimiento personal de la estudiante, como las relaciones con otros dominios en las que se inscriben. Entre estos cambios, se puede mencionar el abordaje del tema. Al iniciar la cursada la estudiante afirma que lo va a introducir de manera formal (definición, propiedades, ejemplos y ejercicios) y luego plantear desafíos y utilizar TICs. Sin embargo, al finalizar la cursada logra revertir el abordaje del tema, al proponer una secuencia que va de la práctica a la formalización, donde son los propios alumnos quienes llegan a la conceptualización. Respecto de los vínculos involucrados en su crecimiento profesional, mayoritariamente se establecen con el dominio externo y, con menor frecuencia, con el dominio de las consecuencias relevantes. Los dominios personal y externo son los que han presentado mayor cantidad de interrelaciones con los restantes dominios, expresando la relevancia de la interacción con docentes y estudiantes y los cambios en creencias y actitudes de la estudiante. La elaboración de la planificación se contextualiza en la interrelación del dominio de la práctica con estos dos últimos dominios, en términos del manejo de tiempos, tipo de actividades presentadas y el modo de presentarlas.

En síntesis, el empleo del modelo MICPD ofrece posibilidades que pueden ser leídas tanto en términos de acompañar el crecimiento profesional de los futuros docentes como, e interrelacionadamente, ofrecer dispositivos formativos que permitan promover las relaciones entre diferentes dominios. Por otra parte, se considera importante la posibilidad de involucrar a los estudiantes en estas instancias de investigación, con el propósito de promover procesos formativos de autorregulación (Körkkö, Kyrö-Ämmälä & Turunen, 2016).

## BIBLIOGRAFÍA

Ávalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20.

Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica*: Ediciones Morata.

Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 947-967.

Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós.

Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381-391.

Körkkö, M., Kyrö-Ämmälä, O., & Turunen, T. (2016). Professional development through reflection in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 55, 198-206.

Meijer, M.-J., Geijsel, F., Kuijpers, M., Boei, F., & Vrieling, E. (2016). Exploring teachers' inquiry-based attitude. *Teaching in higher education*, 21(1), 64-78.

Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Sage.

Strauss, S., & Shilony, T. (1994). Teachers' models of children's minds and learning. In Hirschfeld, L. A., & Gelman, S. A. (Eds.). (1994). *Mapping the mind*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wilkie, K. J., & Clarke, D. (2015). Pathways to Professional Growth: Investigating Upper Primary School Teachers' Perspectives on Learning to Teach Algebra. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(4), n4.

Zabalza Beraza, M. Á. (2004). Condiciones para el desarrollo del practicum. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 8. (2), 1-22.



# Ser docente ayer y hoy: la magia de las narrativas pedagógicas en Educación Superior

**Felli, María Susana<sup>1</sup>**

<sup>1</sup> Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata. Argentina [susanafelli@gmail.com](mailto:susanafelli@gmail.com)

## RESUMEN

Desde el año 2013, estamos desarrollando en la FPyCS, UNLP, una línea de trabajo dentro del Programa que dirijo “Narrativas Pedagógicas” del Profesorado en Comunicación Social. Como todo programa, se delinean en él la formación, la extensión y la investigación que constituyen sus ejes principales. Se vienen ofreciendo sostenidamente cursos de formación para docentes y actorxs educativxs de todos los niveles y modalidades de la ciudad de La Plata y ciudades aledañas. En el año 2018 se creó un Seminario de formación que coordino dentro del Profesorado. Muy sintéticamente, la experiencia ha sido una “explosión de las narrativas pedagógicas” que hicieron huella en estas tramas que dan sentido a la formación docente en la universidad. Asimismo, las experiencias colectivas puestas en palabra y sentido son el motivo para reflexionar y actuar sobre la praxis, desde una perspectiva de la educación como un acto ético-político.

**PALABRAS CLAVE:** narrativas de formación-saber pedagógico-ser docente-formación/acción

## 1.INTRODUCCIÓN

“Si hay algo que nos permite una narrativa es habitar la singularidad de la experiencia, es un espacio de resonancia, es traer a la superficie para mostrar, operar un rescate para salvar.” Paula Ripamonti, 2017

Soy un punto de fuga. Me constituyo. Rehago, revivo, resignifico. Y así transito. Habité y habito la escuela, las escuelas, los institutos de formación docente y la facultad. Lo que escribo es parte de mi experiencia casi cotidiana con el hacer docente.

Es la hora, son las 12.15 hs., llamo el taxi. En el trayecto, un malhumorado taxista me mira de reojo por el espejo. Le digo "hace frío" y me contesta con un rosario de quejas. Que ya no podemos más, que todo está muy caro, que hay poco trabajo.

Me bajo del taxi con sinsabor, con esfuerzo. Entro a la facultad, voy al segundo piso. Un empleado me da los buenos días y me alcanza el libro de firmas. No encuentro colegas. Somos pocos a esa hora del mediodía y no nos encontramos.

Mientras espero que se hagan las 13 hs., saco un cuaderno de apuntes sobre el seminario que estoy cursando. Releo. "Una biografía es la escritura de la vida" (Delory-Momberger, 2014). Lo que más me llama la atención es que una biografización es personal, singular, de cada lugar y momento. Es la manera cómo leemos y hablamos experiencias nuevas. Pienso que en mi horizonte de experiencias transmito lo que es mi porción del mundo, mi visión del mundo para, de algún modo, transformarme a mí y a mi entorno. Entonces, cómo se transforman las condiciones de producción del conocimiento. Con estas razones para escribir me quedo detenida y garabateo en la hoja unos versos de Alejandra Pizarnik: "Una mirada desde la alcantarilla/ puede ser una visión del mundo/ la rebelión consiste en mirar una rosa/hasta pulverizarse los ojos". Entrecierro los ojos, sueño adentro unos minutos y recorro el pasillo que me lleva al aula.

## 2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Una vez traspuesta la puerta, en el Seminario de Narrativas Pedagógicas en Comunicación, algo va cambiando, me encuentro con el grupo, es una fiesta del encuentro. Esta vez les planteo revisar las noticias y selección de textos que trajeron en relación al ser docente en situación de conflictividad. Luego, escribimos unas narrativas sobre ese mismo tema. Lo arriesgado que surge de sus planteos es una nota de opinión del diario La Nación.

A partir de la lectura, manifestamos que ser docente se transformó en una forma de resistencia. En el diario La Nación titularon una nota de opinión "¿La docencia surge de una vocación?" (15/3/17) cuando el contexto era de lucha por el salario, infraestructura, atención a los comedores escolares, entre otros aspectos, y paros constantes por ese motivo. Si bien en la nota se pone en cuestión y se muestra que a la vocación hay que sumarle condiciones dignas, el hecho de poner en agenda la vocación casi como sacerdocio (lo se expresa en la nota) le confiere al conflicto mayor densidad.

Lxs estudiantes lo expresan, lo analizamos, hablamos acerca de que ser docente excede la vocación para, en consonancia con los Diseños curriculares de la Provincia, pensar en lxs docentes como trabajadores de la cultura, investigadores de sus propias prácticas, pedagogos e intelectuales.

La pugna entre el gobierno y los docentes se fue reconstruyendo. Lo que más sonaba era el descrédito hacia el oficio, los/as "docentes vagos" por hacer paros, la falta de "vocación". Se instalaba por entonces un discurso hegemónico que priorizaba lo individual, lo meritocrático,



la competencia, perspectivas de políticas neoliberales de la educación. Frente a este discurso, resonaba el *discurso "de la calle"*, fuera de la escuela, hacia la sociedad que intentaba pero no lograba invisibilizar los ecos de los discursos de poder, divididos entre "los docentes hacen paro porque son vagos", "cobran sin trabajar", frente a "los docentes en lucha", "los docentes deben ser escuchados por el gobierno". Lo arriesgado que surgía de los planteos es el cotejo, la necesaria comparación entre unas y otras posiciones. Desde los medios hegemónicos, esta tensión se fue marcando en ascenso y contribuyó a la opinión pública que entendió el conflicto salarial y de condiciones laborales, la lucha por reincorporar las paritarias por ejemplo, como un reclamo caprichoso o injusto.

Debatimos, acordamos unas pautas y escribimos, enriquecidos de nuestras propias ideas y pensamientos. Transcribo un fragmento de estas narrativas sobre el ser docente en un contexto de conflicto, por lo enriquecedor de las miradas, por el compromiso con el oficio y por la profundidad de lo que encuentro en sus lecturas:

"Ayudar a quien lo necesita. Cuando hago referencia a esto lo hago con un doble sentido, tanto en el terreno educacional como personal o extraescolar. Hoy por hoy, soy consciente, que la escuela, además de ser un lugar donde se aprende y se genera conocimiento, es también un lugar de contención frente a la adversidad que se presenta. Es por eso que no puedo, no podría, hacer oídos sordos ante una problemática económica, familiar, o de otra índole y haría lo posible para resolver aquellas necesidades con lo que esté a mi alcance. Las desigualdades se ven afuera y dentro del aula, entonces como futuros docentes tenemos que estar alertas, preparados para encarar situaciones que no esperamos. Por eso planteo que es un desafío" (Tomás F.).

La narrativa continúa en el mismo tenor con el que se viene planteando el fragmento anterior. Tomo aire y sigo leyendo:

"De la elección se desprende el compromiso y la responsabilidad social y política. Compromiso por el día a día, porque ser docente se trata de eso, de tener sensibilidad a la hora de proponer, de escuchar y dar lo mejor que uno tiene para generar un ida y vuelta, para que el vínculo sea recíproco. Y responsabilidad social y política por el contexto, en donde se pone en discusión en términos simbólicos el rol docente, se lo estigmatiza, poniendo en crisis sus valores. Al ser consciente de esto no puedo mirar para el costado y me es imprescindible defender lo que algunos se atreven a cuestionar. No tanto por mí como futuro docente, sino por la gran cantidad de docentes que he tenido y tengo en mi recorrido académico, por ellos" (Tomás F.)

Como cierre descollante, la narrativa retoma lo que significa estar, habitar y transitar la Universidad pública. Pienso en mi paso por la Universidad, la de mi familia, mis colegxs, mis amigxs y leo con orgullo:

"Defender a la escuela pública, a la Universidad pública, es un deber por todo lo aprendido en mi trayectoria, una cuestión moral. Personalmente creo que no se puede estar exento de lo que sucede con la educación, de los derechos que se pretender deslegitimar -desfinanciar- que en nuestro país

han sido siempre incuestionables por lo que significa. Son claros los contrastes en lo que refiere a significatividad educativa: educación como servicio y educación como derecho humano. Desde ésta última es que me posiciono de cara al futuro como docente.” (Tomás F).

Después del intercambio con las narrativas, la magia que conlleva el trabajo con y desde las narrativas, nos detenemos a dialogar acerca de la experiencia. Hablamos acerca de nuestras propias experiencias pedagógicas tanto en el sistema formal, a partir de las prácticas, como en otros espacios no formales (clubes, comedores). Los estudiantxs cuentan sus acciones, cuentan qué, cómo, de qué manera fueron esas experiencias vividas. Muchxs confluyen en que es un aprehender a hacer a partir del trabajo colectivo y participativo. En estos comentarios colectivos a las narrativas y a las experiencias que fluyen oralmente convergen posicionamientos, modos de hacer, decir, mostrar y actuar.

Por último, leemos una narrativa de mi autoría, la analizamos, la co-escribimos en la escucha atenta y la puesta en palabras.

“El lado del que no se habla en la docencia”

Ya no puede ser tanta malaria. Esta mañana me levanté con la firme convicción de que por fin algo tiene que suceder. Ayer terminé de suspender dos servicios, teléfono fijo y cable, por falta de pagos.

Pasé la noche desvelada, pensando y repensando causas, motivos, hechos que me llevaron a esta situación. La economía del país, el mundo y sus devenires, mi mala suerte apoyada en no recibir ayuda de nadie. En definitiva yo elegí ser docente, por pasión y por legado. Mi madre fue una docente de toda la vida. La veía levantarse a planchar su guardapolvo blanco, cada mañana, en la soledad de la cocina, con la pava recién puesta en el fuego para el mate. Mi padre, si bien ejercía como contador, había trabajado en la Facultad de Ciencias Económicas como titular de la cátedra Matemática I, materia que yo odiaba.

Después de muchos test vocacionales y largas charlas con mis profesores, estudié Letras. Ahí nos conocimos con Juan Ignacio. No podíamos no estar entrelazados en esto: escritura, Julio (Cortázar), Alejandra (Pizarnik), y un hondo amor al oficio. El ser docente. Nos convertimos juntos en profesores, seis años pasaron ya de nuestras primeras clases en Secundaria.

Por eso, esta mañana me encaminé al acto público decidida a modificar mi destino. Juan me seguía con cansancio en la cara y en sus pasos. Ya no podemos más así, con menos horas, pobres, indignados de la indignación de tener que pedir, rogar, que nos den más trabajo. Entramos al edificio de Secretaría de Asuntos Docentes, la SAD. Eran alrededor de ciento veinte docentes desparramados, una fila de treinta sentados en el piso, otros parados. Estábamos en un aula, con 35 grados de sensación térmica. En el aire flotaba la ansiedad expectante



mezclada con el sudor acre de la impaciencia. Del grupo sentado en el piso de mosaico, mi compañera de escuela, Patricia, había puesto música baja. Se oía tenue una canción interpretada por Lidia Borda. Era su voz, indiscutiblemente.

En estos actos públicos buscamos horas de trabajo, materias, cursos, en alguna escuela de la ciudad, cercana o de alrededores, periférica o más alejada, una escuela. Y las horas no están expuestas. No salen, no hay. ¿Se ocultan, se cajonean, se demoran para demorar más la desidia? Un profesor de Ciencias Naturales, Martín -nos conocimos en la escuela de Ensenada-, lleva su título en una carpeta, lo mira, mira la escena y contiene en una mueca teatral las ganas de llorar de asombro, de angustia, de bronca. Rosario, una docente de pelo rojizo, anuncia que se va, que dio cuatro horas de clases y no tiene casi voz ni aguante para más. Ella sabe lo que es dejar todo en el aula, poner el cuerpo.

Docentes, la escuela los necesita. Acá estoy, acá estamos, esperando en cada acto público, en cada concurso que se abre, poder ingresar al sistema o reponer horas de trabajo que cesaron a fin de año. Porque “este mes estoy más pobre todavía, se me fueron ocho horas”. Desde el fondo de la sala no registro qué horas de Prácticas del Lenguaje y Literatura están expuestas. Me acerco con los anteojos en la mano y aun así no alcanzo a distinguir bien la letra garabateada del cartel. Sólo hay cinco cursos en oferta, cinco para sesenta profesores de Lengua que estamos esperando.

“María Marta”, me dice un colega joven, Leandro, que conocí este año en la escuela técnica. “María Marta Suárez, ¿Qué contás?”. Pienso que no tengo nada que contar fuera de este acto, este embudo que me derrama a cuentagotas. Sale una empleada de adentro de una oficina y lanza una respuesta: “Todo es político”. Ah, señora, como si nuestro oficio de educar no fuera un acto político, profundamente político. Mi compañero, Juan Ignacio, desolado, me pasa un mate.

Y así amuchados, perplejos, agobiados, pasamos horas esperando que algo salga, que surja, que brote. Va a brotar para que algo siga creciendo. Crece, crece. Crece desde el pie.



Su Felli. La Plata, abril de 2018.

Parte del Equipo de trabajo. Programa “Narrativas docentes”. FPyCS, UNLP

### 3.CONCLUSIONES

En todo momento hemos partido de una premisa vertebradora: “Cuando la palabra se hace relato, el relato se transforma en acción” (Programa Narrativas Docentes, FPCS, UNLP). Estas acciones colectivas devienen en colectivos docentes, con el horizonte de una perspectiva ético política transformadora de la educación, que se agrupan en Redes y Nodos de narradores y abarcan distintos actorxs educativxs, tanto gremiales y sindicales como también docentes, estudiantes, directivos, auxiliares, etc. o los CIIE (Centros de Investigaciones Educativas) de cada región. En el Seminario del Profesorado, como narradorxs, somos parte de esos colectivos docentes que, además, tienen sus encuentros anuales regionales, nacionales e iberoamericanos. Lo novedoso e interesante de estos encuentros es la diversidad de experiencias y el tránsito, pre-congresos, por unas “rutas pedagógicas” donde se visitan espacios “educativos”, muchos no convencionales, vinculados a la región del evento.

Resumido. Compromiso y praxis política se enredan en la trama de las narrativas para configurar, una vez más, el oficio docente como parte de un hacer para transformar, para que el mundo sea un poco más humano, para salirnos del odio o del horror. Me subí al viaje y continúo. Continuamos.

### BIBLIOGRAFÍA

Alvarado Prada, L. (2008). “Investigación colectiva: aproximaciones teórico-metodológicas.” En: Estudios Pedagógicos, v. 34, N° 1: 157-172, Valdivia.

Delory Momberger, C. (2014). “Experiencia y Formación. Biografización, biograficidad y heterobiografía.” Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 19, núm. 62, pp. 695 – 710.

Felli, M.S. (2017). “Narrativas pedagógicas en Educación Superior: experiencias desde la práctica docente y la formación permanente.” En Azcona, L.; Garayo, P. y Zucchini, V. (comps.) *Tercer Congreso Internacional de Educación. Formación, Sujetos y Prácticas*. E-book disponible en: <http://www.unlpam.edu.ar/cultura-y-extension/edunlpam/catalogo/actas-de-eventos-academicos/actas-iii-congreso-internacional-de-educaci%C3%B3n-formaci%C3%B3n,-sujetos-y-pr%C3%A1cticas>

Huergo, J. (2015). *La Educación y la vida*. La Plata: Ediciones EPC. Recuperado de: [http://perio.unlp.edu.ar/sites/default/files/la\\_educacion\\_y\\_la\\_vida\\_ebook.pdf](http://perio.unlp.edu.ar/sites/default/files/la_educacion_y_la_vida_ebook.pdf)

Kohan, W. (2013). *El maestro inventor. Simón Rodríguez*. Buenos Aires: Miño y Dávila.



Larrosa, J. (2006). *Sobre la experiencia*. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 18, 43-51.

Mouffe, C. (2014). *Agonística. Pensar el mundo políticamente*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. (Traducción de Soledad Laclau).

Passeggi, M. (2015). "Narrativa, experiencia y reflexión auto-biográfica: por una epistemología del sur en educación". En: Murillo Arango, G.J. (comp.) *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.

Passeggi, M. C. y de Souza, E.C. (orgs.). (2010). *Memoria docente, investigación y formación*. Buenos Aires: FFyL-UBA/CLACSO.

Suárez, Daniel H. (2015). "Pedagogías críticas y experiencias de la praxis en América Latina: redes pedagógicas y colectivos de docentes que investigan sus prácticas"; en Suárez, Daniel H; Hillert, Flora; Ouviaña, Hernán y Rigal, Luis, *Pedagogías Críticas. Experiencias alternativas en América Latina*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Suárez, D. H. (coord.) (2011). *Revista Educación y Pedagogía*, vol.23, N61, Facultad de Educación, Universidad de Antioquía.

# Síntesis de una propuesta de innovación para la enseñanza en el área del Derecho Social. Reformulación de las estrategias metodológicas para abordar el tema de los despidos discriminatorios

**Balbín, Adolfo Nicolás<sup>1</sup>**

1 Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP. Argentina. nicolasbalbin@hotmail.com

## RESUMEN

A través de estas páginas, me he propuesto sintetizar mi trabajo final integrador de la especialización en docencia universitaria cursada en la UNLP pretendiendo, a partir de ello, exponer las líneas directrices de lo que he diseñado como una propuesta de innovación para la enseñanza del tema de los despidos discriminatorios, correspondiente al campo disciplinar de Derecho Social (del trabajo y la previsión) de la carrera de abogacía de la UNLP.

**PALABRAS CLAVE:** Innovación, Enseñanza, Derecho Social, Abogacía

## I. INTRODUCCIÓN

A través de estas páginas, me he propuesto sintetizar mi trabajo final integrador de la especialización en docencia universitaria cursada en la UNLP pretendiendo, a partir de ello, exponer las líneas directrices de lo que he diseñado como una propuesta de innovación para la enseñanza del tema de los despidos discriminatorios, correspondiente al campo disciplinar de Derecho Social (del trabajo y la previsión) de la carrera de abogacía de la UNLP.

Oportunamente decidí escribir sobre ello en orden a que advierto que la forma con que actualmente se enseña ese tema dentro de mi cátedra, y que sigo también en mi comisión, no se corresponde con la importancia profesional que tiene el tópico analizado. A su respecto, entiendo que el mismo, por su alto impacto formativo, resulta merecedor de una reformulación de las estrategias habituales con que de forma general suele ser estudiado, ello en aras de lograr un análisis más aproximado a la realidad social circundante, a partir de una mayor



participación de los estudiantes en el proceso de enseñanza.

En ese íter, aquí trato de diseñar una nueva estrategia metodológica que sea utilizable para enseñar un tema destacable de nuestra realidad social, política y jurídica, en orden a que las clases expositivas o magistrales que en su mayoría conforman la estrategia habitual de clase dentro de mi cátedra y Facultad, no constituyen un mecanismo lo suficientemente significativo y enriquecedor respecto de la complejidad y relevancia del tópico a tratar. Así, pretendo buscar una nueva forma para la construcción de un conocimiento colectivo y crítico en las clases de Derecho Social, que pueda compartir también con mis compañeros de cátedra, y que permitan involucrar más activamente a los estudiantes.

## **II. APROXIMACIÓN AL EJE DEL DERECHO SOCIAL**

En mi Facultad, la materia Derecho Social agrupa a dos disciplinas autónomas –derecho del trabajo y derecho de la seguridad social- que en varias universidades del país son estudiadas, por tal motivo, de forma separada. Sin perjuicio de ello, comparten un tronco social e histórico común.

De forma general, se puede decir que el Derecho Social tuvo como base las luchas sociales intestinas originadas en las muchas veces injustas condiciones de explotación en que, dentro del modelo de producción industrial capitalista, fueron colocados quienes titularizan como regla y casi exclusiva propiedad, su cuerpo y, por ende, la energía vital que del mismo emana.

Sobre ello, y partiendo de la situación de desigualdad inmanente de la relación de apropiación materializada entre trabajador y empleador, fue que de forma paulatina nació la disciplina del derecho laboral como rama autónoma de las ciencias jurídicas que germinó a partir de las primeras concesiones públicas del Estado (y luego privadas de los empresarios) que tuvieron como fundamento tratar de racionalizar (limitando) los crecientes conflictos que se comenzaron a visibilizar en medio de una sociedad en plena modernización y despojada de sus viejas armaduras, a la vez que empujada por las nuevas necesidades de un sistema que ya no se contentaba con una economía de subsistencia, sino que su emblema sería –de forma progresivamente creciente- el intercambio y la producción en masa.

Junto con el reconocimiento de sus primeros derechos de clase, también fue importante estructurar una disciplina así como nuevas formas de interpretación que condujeran por buenos carriles a esas nóveles reacciones normativas. De tal forma, el derecho del trabajo nació con un objetivo inicial: sembrar como norte tutelar el mensaje de la defensa de los derechos de los trabajadores, y también lograr nuevas conquistas de clase que propendieran a consolidar un estatus social y económico adquirido.

La anterior esencia protectoria, que conferirá identidad a uno de los principios de la dis-

ciplina del derecho del trabajo, se proyectó luego a otra rama con la que actúa de forma paralela, el derecho de la seguridad social, disciplina también tutelar tendiente en este caso a vertebrar un conjunto de mecanismos de resguardo ahora en beneficio de todas las personas (y no solamente en miras al sujeto trabajador, como ocurre en el ámbito del derecho del trabajo), ello frente a un conjunto creciente de contingencias sociales que pudiesen disminuir la capacidad psicofísica (accidentes de trabajo, muerte, vejez), o bien imponer a la persona afectada cargas económicas suplementarias (nacimiento de un hijo, familia numerosa, etc.).

### **III. NOCIONES CONCEPTUALES ELEMENTALES VINCULADAS AL ÁMBITO DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA Y A ESTE TRABAJO: EL CURRÍCULUM, LAS PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA Y LA INNOVACIÓN**

#### **III.1.- *Noción de currículum y de los factores que impactan en su configuración.***

Respecto a este punto Alicia de Alba ha escrito que: “Por currículum se entiende a la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes y hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía” (1995:59).

La definición transcripta nos da la pauta de que el currículum, desde el punto de vista institucional y social, y como componente esencial del proceso educativo, refiere a una construcción de tipo cultural cualificada por ser receptora de la síntesis de elementos sociales y políticos que conforman el contexto de actuación y trabajo, traduciéndose, en definitiva, en una representación del poder, como elemento continuamente presente en las relaciones desarrolladas en una comunidad determinada.

En esa trama, se entiende que el currículum “es un campo de contacto e intercambio cultural” (de Alba, 1995) y, como reflejo de diferentes fuerzas sociales -en el sentido de disparidades de poder-, se conforma a partir de elementos que dan cuenta de un proceso de negociación aunque también de otros que, con una intensidad diferente, hablan de un camino de imposición como forma de graficar la institucionalización de diferentes fuerzas sociales representativas tanto de la hegemonía social como así también de las variadas manifestaciones de resistencia. A su respecto, afincada la interpretación del currículum en la dimensión escolar, se dijo que “la escuela no es el santuario del conocimiento y la casa común donde confluyen de manera no conflictiva y armoniosa los intereses de los grupos sociales” (King y Brownell, 1976, citado por Nieves Blanco, 1994, página 240).



En complemento, dentro de la materia de la planificación y su complejidad, escribieron Guillermo Echeverri Jiménez y Beatriz Elena López Velez que “el currículo no es un exclusivo problema de la universidad, sino que arrastra las problemáticas y tensiones propias de la sociedad y de la cultura es un horizonte histórico específico” (s.f.).

Entonces, desde las anteriores perspectivas conceptuales, se puede decir que el currículum no es un producto individual sino colectivo, en el sentido de que no puede constituirse como un simple y unívoco proyecto del docente, ni reflejo de sus unilaterales intenciones o deseos, sino que debe servir de base para la organización de un conjunto de elementos en el que actúan un grupo diverso de intereses sociales, que dan cuenta de una multiplicidad de valores, necesidades y argumentos particulares, respecto a perspectivas teóricas que pueden o no ser disparejas pero que, en definitiva, van a encontrar una forma de organización y síntesis en la figura curricular.

Afincando la mirada en las perspectivas de la enseñanza en torno al currículum, y haciendo foco primero en el contenido del mismo, se ha dicho que dicho componente “(...) refiere a los objetos de enseñanza-aprendizaje que la sociedad considera útiles y necesarios para promover el desarrollo personal y social del individuo” (Nieves Blanco, 1994:235). En esa línea, la autora agrega que actualmente en la escuela –y, por traslación, también en la universidad-, se ha producido un cambio de perspectiva respecto a los contenidos del currículum como instrumento del proceso educativo, en el sentido de que, como producto cultural, y a su vez trasmisor de la misma, la educación debe tender a la formación de la persona para su inserción social.

Abate y Orellano opinan a su respecto que en el contexto actual, las universidades están atravesando por una serie de modificaciones que impactan sobre su estructura histórica relacionada con la mera transmisión de conocimientos, ello al explicar que un dato importante de los tiempos que corren resulta ser la incorporación de componentes que se refieren a la práctica profesional en el currículum de la educación superior, lo cual se constituye como prueba viva (una vez más) del rol social de las instituciones educativas. A su respecto, manifestaron que “Las prácticas profesionales son prácticas sociales y por tanto producto de determinaciones sociales e institucionales que van configurando formas compartidas de interpretar la realidad profesional” (2015:5).

### **III.2.- Las prácticas de la enseñanza y las prácticas docentes.**

La práctica de la enseñanza se torna central en la elaboración de esta propuesta que transita, según ya lo he puesto de manifiesto, alrededor de una situación problemática delimitada a un campo disciplinar específico y a un tema particular.

Una de las características de las prácticas de la enseñanza radica en su complejidad, ello puesto que como práctica social, toda trama educativa supone la articulación de un conjunto numeroso de

elementos que necesariamente la componen, y respecto a los cuales puede mediar una relación más o menos racional en cuanto pueden o no haber formado parte de la planificación docente.

Mas la complejidad antedicha no se vincula solamente con el mayor o menor control que el docente pueda tener respecto de los elementos que se ven involucrados en las prácticas de trabajo, sino también con dato que revela que cada situación de enseñanza es única respecto de las demás, en el sentido de que resulta imposible que la materialización de una práctica docente se repita exactamente con las mismas características en otro momento. En ese sentido, cada situación requiere de respuestas que solamente serán válidas para un momento y lugar (Ros, 2014).

Entonces, la complejidad de las prácticas de enseñanza resultan constitutivas de un conjunto de exigencias que el docente debe tener en cuenta para su trabajo cotidiano, de manera de hacer que sus particulares prácticas docentes logren amalgamarse de la mejor forma posible frente a las aludidas complejidades. Ello supone la asunción de un rol más activo por parte del docente, y de la materialización de dos apuestas importantes en educación: el trabajo con el método utilizado, y la reflexividad como elemento indispensable para interpelar la propia práctica.

En cuanto a ello, el diseño metodológico se debe entender como una construcción, porque a partir de la interpelación de la propia práctica, el docente es llamado a elaborar un modelo que permita adaptar la enseñanza a determinados y singulares datos objetivos y subjetivos con el fin de lograr un formato efectivo y útil de trabajo, a la vez que mejorable o bien adaptable (es decir, no rígido). Al decir de Edelstein, “el método siempre se juega en relación con el aula actuada o imaginada” (1996, página 84).

En la misma línea, Edelstein (2000, página 82) ha dicho que “el sujeto no se constituye en soledad sino con la presencia de otros que le devuelven imágenes que posibilitan procesos de objetivación”; de manera que la tarea de reflexión con grupo de pares –en medio de un ida y vuelta intercalado por relatos de experiencias, críticas y recomendaciones recíprocas- aparece en este terreno como un mecanismo ideal para que el docente amplíe la interpretación del propio trabajo, alejando impedimentos que tengan virtualidad como para corroer en su caso una necesaria reconfiguración de las propias prácticas. Llama a ese proceso como “ampliación de registros” (2002, página 475 y ss.), lo cual supone problematizar la forma de trabajo diario, más no con miras a provocar una crisis en el docente, sino para brindarle mayor seguridad al mismo, al darle la palabra a personas y datos quizá no incorporados en la planificación habitual.

### **III.3.-Líneas generales acerca de la innovación.**

Desde una concepción crítica, ha expresado Arturo Barraza Macías que, sin perjuicio de que la innovación presenta ciertos problemas para poder ser conceptualizada, puede



individualizarse como el “proceso que involucra la selección, organización y utilización creativa de elementos vinculados a la gestión institucional, el currículum y/o la enseñanza, siendo normal que una innovación educativa impacte más de un ámbito, ya que suele responder a una necesidad o problema que regularmente requiere una respuesta integral” (2013:15).

Así, puede decirse que la innovación es un proceso llevado a cabo de manera planificada e intencional por un conjunto de personas que tiende a mejorar un estado de cosas o situación en relación a un dato anterior sobre el que se ha trabajado de manera reflexiva y crítica, que pretende dinamizar el proceso educativo trayendo a colación un problema captado de la realidad institucional y contextual en la que se trabaja, y que busca solucionar dicho dilema en base a la planificación vertebrada en el concepto ahora analizado. Desde ese panorama, la innovación se relaciona con el conflicto, en tanto supone la materialización de ciertas rupturas con algunas prácticas que permanecieron en vigencia por más o menos tiempo, para reemplazarlas por otras que se estiman mejor o más apropiadas para el contexto y realidad en la que se trabaja.

Vale destacar, como muy importante en esta instancia, que la innovación no supone materializar lo que Barraza Macías ha identificado como noción empresarial de la misma, en el sentido de que se busque la mera producción de cambios continuos solo por el hecho de alterar lo anterior y desde un punto de vista puramente mercantilista (2012:13). En un sentido similar, Zabalza y Cerdeiriña han mencionado que la innovación no es estar cambiando todo el tiempo (2012:152). Contrariamente a ello, la innovación no supone stockear a los procesos educativos bajo la idea de pretender a través de la misma una mera acumulación de estrategias, prácticas o dispositivos. Tampoco refiere a los cambios en el sentido estético antes aludido.

Contrariamente, anida en la innovación -como valor protagónico- la voluntad ética tendiente a mejorar un proceso educativo, convirtiéndolo en mayormente dinámico no solamente en el sentido de la apertura para la participación de las personas o instituciones involucradas, sino también (y esto es muy importante para el estudiante), desde la óptica que permita la mejor aprehensión de los significados y alcances de aquello con lo que se trabaja en el aula y sobre lo que se pretende (como propósito docente) enseñar, a la vez que se proyecta (como objetivo de los estudiantes) adquirir de una manera relacional, práctica y dinámica.

#### **IV.- RESOLUCIÓN METODOLÓGICA DE LA PROPUESTA**

##### **IV.1.- Generalidades.**

La propuesta de innovación que ahora sintetizo, se vincula con la utilización en la clase

de un nuevo dispositivo de trabajo para enseñar el tema de los despidos discriminatorios. La misma se encuentra orientada a relacionar el derecho como ciencia jurídica y social, con el cine como disciplina audio visual, a partir de una película representativa del tópico analizado, base sobre la cual se pretende dinamizar el trabajo de los estudiantes en función de algunas consignas del docente.

#### **IV.2.- El derecho y el cine: breves apuntes sobre los alcances de sus relaciones.**

El derecho y el cine establecen entre sí múltiples y útiles relaciones. En efecto, tal binomio puede actuar, desde la interrelación antedicha –y con foco en las ciencias jurídicas- en un sentido muy favorable para el desarrollo de la faceta competencial de la que hice referencia al analizar el currículum y sus derivaciones dentro del marco teórico de esta propuesta, contribuyendo a un más completo y dinámico proceso para la formación del futuro abogado y abogada. Por su parte, desde una mirada concentrada en el cine, el derecho ofrece múltiples variantes de problemas y altercados sociales que permiten, a partir del arte audio visual, idear muchas combinaciones a través de la escenificación de los guiones y tramas que al efecto pueden ser creados.

Coincidiendo con Valentín Thury Cornejo (2009:60), he de decir que el cine no sirve solamente como una mera herramienta ejemplificadora de lo que ocurre con el derecho y la realidad jurídica, sino que su potencialidad se extiende también hacia otros horizontes en los que se habilita la comprensión de la cultura audiovisual como un mecanismo -y no solamente como una “herramienta”- que activa una intelección mucho más acabada de la realidad que nos circunda (no nos olvidemos que en el marco teórico se dijo que una de las cualidades del currículum era el de ser una construcción contextual y cultural), espacio que no solamente puede ser estudiando desde la norma o desde el texto escrito, sino también desde otras fuentes incluso más gráficas y significativas, si es que se busca la construcción de un conocimiento crítico y la formación de un abogado comprometido con los problemas sociales del contexto donde tendrá que trabajar cualquiera sea la rama que ejerza.

En este sentido ha expresado Mario Ruiz Sanz que: “se ha dicho en múltiples ocasiones que el cine es una “herramienta” para educar. Nada más lejos de la realidad: el cine no es sólo una herramienta; no es algo parecido a un martillo o una llave inglesa. Tal y como acabamos de exponer, es en gran medida un arte constructivo que no se puede devaluar a la condición de mero utensilio de apoyo a las explicaciones teóricas o prácticas del profesor. Se trata de algo más importante pues tiene sustantividad propia; es un “instrumento del pensamiento y de la emoción”; y en este sentido sirve como “estra-tegia didáctica”” (2010:6).

Respecto a esa función trascendente –siguiendo a los dos autores antes mencionados- se

puede decir que la realidad en que el abogado trabaja es, por numerosos factores, demasiado compleja como para poder ser comprendida solamente desde la norma o la ley escrita, a pesar de que la misma se constituye en una fuente que cumple en dicho entramado el papel, muy importante por cierto, de servir como medio de canalización y racionalización de los múltiples conflictos que en el contexto se producen.

En aras de menguar la mentada complejidad, el cine ofrece como central facultad la de servir de “mediador emocional” que facilita, desde una posición más existencialista que racional, el logro de una comprensión más acabada de los fenómenos sociales (por ejemplo, respecto a lo que ocurre en el campo de los despidos discriminatorios dentro de la materia laboral) transformándose, a la vez, en verdadero protagonista en la formación y comprensión del derecho, esto último a partir de la íntima relación que traba el mismo con las culturas populares y la proyección y diseminación de formas de comunicación, simbolismos, valores y apreciaciones (Thury Cornejo, 2009:73). Ello incluso desde la ficción, puesto que aún sabiendo que lo que se nos proyecta en una película resulta una actuación en base de un guión y una trama, traduce una forma de narrativa especial –“conceptos imagen”- que permiten engrosar, desde el aspecto emocional antedicho, los denominados “conceptos idea” tan protagónicos en el universo de las ciencias jurídicas (Ruiz Sanz, 2010:3).

En ese campo, con algo de rudeza pero claridad, ha dicho Benjamín Rivaya que: “El gran sentido de estudios como los de *Derecho y Cine* consiste en romper con una visión compartimentada de la realidad, que a fuerza de tanta distinción que declara que múltiples facetas de la vida no son interesantes, acaba por convertir en idiota al especialista, que sólo sabe de un sector de la realidad, pero es incapaz de ponerlo en relación con los otros, lo que es tanto como decir que convierte en incomprendible el propio trozo de la totalidad en el que está especializado” (2005:150).

Estas ideas corroboran la inicial referencia apuntada en cuanto a las relaciones enriquecedoras que se pueden establecer entre el derecho y el cine, no solamente desde el aspecto instrumental, sino también sustancial y significativo.

### **IV.3.- Breve síntesis de la innovación propuesta**

La innovación que propongo es enseñar el tema de los despidos discriminatorios a través de la película norteamericana “Philadelphia”<sup>94</sup>, en donde se relatan las problemáticas laborales y sociales que afectan a un abogado enfermo de HIV, a partir de la materialización de un despido por parte del directorio del estudio jurídico del que formaba parte, luego de que sus miembros se enteraran de la dolencia que afectaba al protagonista.

94.- Film producido y dirigido por Jonathan Demme, Estados Unidos, año 1993, y protagonizada por Tom Hanks y Denzel Washington. Película perteneciente al género drama.

El fundamento de la elección radica en que dentro del film Philadelphia se ventilan numerosas cuestiones y problemáticas típicas relacionadas con los despidos discriminatorios, sirviendo dicho tema como uno de los focos de la trama filmica. Se plantea allí la discriminación social y sexual, diversas formas de miedo, las diferentes posturas sociales respecto a la homosexualidad, el tema de la muerte, de la agonía, la familia como centro de contención, la búsqueda del valor justicia, la responsabilidad que al sistema judicial le cabe en la materialización del mismo, el amor y sus distintas variables, la no resignación frente a las enfermedades letales, la lucha como motor personal y social, entre otros; todos puntos representativos de una realidad social compleja en la que el abogado debe intervenir profesional y personalmente, tomando en cuenta diversas variables, que exceden de la normativa y se afincan en cimientos muchos más profundos del ejido social.

En cuanto a la secuencia didáctica, sintetizando la misma, se pueden señalar dos momentos.

El primero, supone una entrada al tema/problema de enseñanza, y conduce a los estudiantes una aproximación individual o en pequeños grupos respecto de aquel. Las consignas de trabajo serán presentadas y conversadas en clase. Se les propondrá a los estudiantes que, antes de la clase presencial destinada a analizar el tema de los despidos discriminatorios (cuya extensión es, por lo general, de dos horas reloj) vean en sus casas, de forma individual o bien en grupos (a elección de cada uno), la película Philadelphia, guiados por una serie de consignas distribuidas de antemano. También, se orientará a los estudiantes con una lectura bibliográfica introductoria de los aspectos más destacables del tema de los despidos discriminatorios.

Por su parte, en un segundo momento, primero, se contextualizará el problema efectuándose una conceptualización inicial, y se referirá a las diferencias existentes entre el despido discriminatorio y otras figuras de despido. Luego de esta primera parte, se proyectarán siete escenas de la película Philadelphia a la totalidad de la clase. La utilidad de la proyección inicial radica no solo en que los estudiantes recuerden el film que vieron en la casa, sino que puedan captar con atención los datos más sobresalientes de cada de ellas, lo cual incluye no solamente el diálogo, sino también el contexto, los gestos, los sonidos, las luces, entre otros factores. Divididos los estudiantes en siete grupos, se propondrá a cada uno de ellos el análisis de una de las escenas del film. Se asume que la estrategia planificada posibilitará a los estudiantes socializar experiencias propias o ajenas, valoraciones, sentimientos de justicia o de injusticia, proponiéndose que, ubicándose en el rol de abogados y abogadas, elaboren posibles estrategias defensivas a favor del actor principal del film, y que comparen el modelo legal de Estados Unidos con el de Argentina. Finalmente, se realizará un plenario de socialización de las producciones grupales. Durante las exposiciones, los docentes registrarán en el pizarrón "palabras claves" a partir de las cuales se propondrá arribar como cierre a la elaboración colectiva de una serie de conclusiones generales en torno del impacto social y jurídico de los despidos discriminatorios.



## V.- ALGUNAS PROPUESTAS PARA EVALUAR LA EXPERIENCIA

Para evaluar la innovación diseñada, he pensado en implementar varios dispositivos que tiendan a construir información útil tanto del desempeño docente (utilización del tiempo, claridad de las consignas, desarrollo del dispositivo de innovación, asignación de material de lectura), como del proceso de trabajo de los estudiantes (dinámica de trabajo en clase, comprensión de la actividad, interés en la estrategia seleccionada, participación de los integrantes de los grupos).

Con dichos horizontes, se diseñará una pequeña encuesta escrita para ser implementada al final de la clase. Se apunta a que los estudiantes den cuenta de la utilidad que para ellos trajo la implementación del dispositivo para estudiar el tema de los despidos discriminatorios, de las ventajas y desventajas de estudiar un tema jurídico combinando fuentes o estrategias típicas de la carrera de abogacía (lectura de textos especializados, exposición docente) con el cine, de la valoración en cuanto a las discusiones desarrolladas al interior de cada grupo y también las colectivas, de la importancia de la imagen como estrategia de análisis y estudio, entre otras cuestiones.

También, podría ser de utilidad la inclusión de un observador (colaborador docente) que realice un registro del encuentro, y permita la valoración posterior del proceso de producción grupal, el clima de clase, las dinámicas de comunicación, entre otros.

Finalmente, considero que sería importante valorar con posterioridad a la experiencia las comprensiones de los estudiantes del tema en la instancia de examen parcial, a partir de la inclusión de una consigna que remita no solo al desarrollo de nociones conceptuales, sino que también recupere los principales debates construidos en el aula a partir del análisis de caso. Esto será consensuado con el equipo docente de la asignatura.

## BIBLIOGRAFÍA

ABATE; Stella M.; ORELLANO, Verónica (2015). "Notas sobre el currículum universitario, prácticas profesionales y saberes en uso". Publicado en: *Revista Trayectorias Universitarias*, nro. 1, vol. 1, páginas 3 a 11.

ANGULO, Feliz J., BLANCO, Nieves -Coordinadores- (1994). "Los contenidos del currículum". Publicado en: *Teoría y Desarrollo del currículum*. Universidad de Málaga, páginas 233 a 261.

BARRAZA MACIAS, A. (2013). *¿Cómo elaborar proyectos de innovación educativa?*. México: Universidad Pedagógica de Durango.

DE ALBA, Alicia (1995). *Currículum: Crisis, Mito y Perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

ECHEVERRI JIMÉNEZ, Guillermo; LÓPEZ VÉLEZ, Beatriz Elena. "El currículum universitario: una propuesta compleja". Ponencia. Disponible on line: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/EcheverryBeatriz%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/EcheverryBeatriz%20(1).pdf)

EDELSTEIN, Gloria (1996). "Lo metodológico. Un capítulo pendiente en el debate didáctico". Publicado en: *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.

EDELSTEIN, G. (2000). "El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica sobre el trabajo docente". Publicado en: *Revista I.I.C.E.* Año IX. N° 17. Miño y Dávila.

EDELSTEIN, G. (2002). "Problematizar las prácticas de enseñanza". Publicado en: *Revista Perspectiva*, v. 20, nro. 02, ps. 467-482, jul/diez. Florianópolis.

RIVAYA, Benjamín (2005). "Derecho y cine. Todo lo siempre quiso saber sobre el derecho y nunca se atrevió a preguntar". Publicado en: *Revista Ratio Juris*, volumen 1, número 3, páginas 135 a 151. Versión digital disponible en: <http://www.unaula.edu.co/sites/default/files/ratio3.pdf>

ROS, Mónica (2014). "Las prácticas docentes en la Universidad. Desafíos y tensiones desde la experiencia". Publicado en: *La experiencia interpelada. Políticas y perspectivas en la formación docente universitaria*. Morandi-Ungaro (compiladoras). La Plata: Edulp.

ROS, Mónica- MORANDI, Glenda (2014). Prácticas docentes y prácticas de la enseñanza en la universidad. Documento de trabajo - Especialización en Docencia Universitaria.

ROS, Mónica- MORANDI, Glenda (2014). La construcción de proyectos de formación. El proceso de diseño de situaciones de enseñanza. Relaciones entre diseño y acción. Documento de trabajo - Especialización en Docencia Universitaria.

RUIZ SANZ, Mario (2010). "La enseñanza del Derecho a través del cine: implicancias epistemológicas y metodológicas". Publicado en: *Revista de Educación y Derecho*, nro. 2, abril-septiembre, páginas 1 a 16.

THURY CORNEJO, Valentín (2009). "El cine, ¿nos aporta algo diferente para la enseñanza del Derecho?". Publicado en: *Revista sobre enseñanza del Derecho*, año 7, número 14, páginas 59 a 81.

ZABALZA, Miguel A.- ZABALZA CERDEIRIÑA, Ainoha (2012). *Innovación y cambio en las instituciones educativas*. Santa Fe: Homo Sapiens Ediciones.



# Una alternativa en el campo de la Enseñanza de la Ecología en la formación de futuros profesores de Ciencias Naturales

**De Andrea, Pablo**<sup>1</sup>

**Marafuschi, Constanza**<sup>2</sup>

**Pérez, Brenda**<sup>3</sup>

**Cabrera, Luján**<sup>4</sup>

**Vilches, Alfredo**<sup>5</sup>

1 Biología General. Departamento de Ciencias Exactas y Naturales. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. Argentina. [pablodeandrealp@gmail.com](mailto:pablodeandrealp@gmail.com)

2 Biología General. Departamento de Ciencias Exactas y Naturales. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. Argentina. [constanzamarafuschi@gmail.com](mailto:constanzamarafuschi@gmail.com)

3 Biología General. Departamento de Ciencias Exactas y Naturales. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. Argentina. [brendaperez3915@gmail.com](mailto:brendaperez3915@gmail.com)

4 Biología General. Departamento de Ciencias Exactas y Naturales. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. Argentina. [mlujan.slb@gmail.com](mailto:mlujan.slb@gmail.com)

5 Biología General. Departamento de Ciencias Exactas y Naturales. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. Argentina. [alfrevilches@yahoo.com](mailto:alfrevilches@yahoo.com)

## RESUMEN

En el presente trabajo se describe una propuesta de clase destinada a estudiantes de los profesorados de Ciencias Biológicas, Física y Química de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP). En la misma se presenta una alternativa a la enseñanza de la Ecología, cuya finalidad estriba en poner en prácticas estrategias que permitan la apropiación de herramientas de la disciplina, la articulación de contenidos y una mirada pedagógico didáctica de la misma. Esta se inicia con el desarrollo de actividades áulicas de resolución grupal sobre problemáticas vinculadas a los niveles de organización ecológicos. En este tipo de actividades se promueve el desarrollo de habilidades cognitivas como la interpretación de esquemas y gráficos, como así también la vinculación de los contenidos disciplinares con otras áreas de conocimiento. Luego se propone un trabajo extra áulico de muestreo que intenta recuperar los aspectos trabajados en las primeras clases y articularlo con actividades de aplicación en

un ambiente externo al aula. En una próxima etapa, se propone un trabajo de campo en un ambiente natural en el que se promueve la resignificación de lo trabajado en el aula y fuera de ella a través de la realización de muestreos de organismos y el posterior análisis de las muestras. Se continúa la propuesta con la confección de un informe grupal y la socialización de las producciones por parte de los estudiantes. A lo largo de estas actividades se pone el acento en la importancia de las mismas para la apropiación de conceptos y para el ejercicio de la práctica docente. Asimismo, invita a los estudiantes a articular los conceptos abordados en las clases prácticas y en su formación previa con los surgidos del trabajo en un entorno natural. La implementación de esta secuencia didáctica permitió no solo la incorporación e integración de los contenidos, sino que estimuló el desarrollo de habilidades metodológicas de la disciplina y de la práctica docente ya que este tipo de intervenciones se configuran como una experiencia de enseñanza y de aprendizaje que fomenta no solo la construcción y articulación de conocimientos sino el fortalecimiento de los vínculos con los pares y el equipo docente. En consecuencia, la propuesta de trabajo relatada ha ofrecido diversas posibilidades de trabajo individual y grupal, aportando a la formación integral del futuro profesor de Ciencias Naturales.

**PALABRAS CLAVE:** Formación de profesores de ciencias, enseñanza de la ecología, trabajo de campo, articulación entre actividades áulicas y extra áulicas.

## 1.INTRODUCCIÓN

Los nuevos escenarios sociales y culturales que atraviesan nuestras sociedades, impactan en la forma de impartir contenidos en el aula universitaria. La formación de los profesores de Ciencias no escapa a estas circunstancias, y se torna relevante la implementación de prácticas que les permitan reconocer la vinculación entre los contenidos que aprenden y su aplicación en la realidad, pero que además puedan servir como insumos en sus prácticas docentes. En este sentido, la formación del docente de ciencias implica preparar a los estudiantes en cuestiones metodológicas, conceptuales y actitudinales propios de las ciencias naturales (Gil Pérez, 1991; Bermúdez y De Longhi, 2008; Legarralde, Vilches y Lapasta, 2019). Pero, además, se espera formar a los estudiantes en el uso de herramientas pedagógico didácticas que constituyen la formación del futuro profesor (Sánchez- Sánchez Cañete y Pontes Pedrajas, 2010). En consecuencia, formar a un docente de Ciencias “supone contar con un bagaje de saberes disciplinares que integran los aspectos conceptuales, metodológicos y actitudinales, propios de las Ciencias Naturales; pero también



supone un saber sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias” (Legarralde et al., 2019, p.13). Por lo tanto, el desafío consiste en plantear instancias de enseñanza y de aprendizaje que permitan la apropiación de herramientas de la disciplina en la que se están formando, la articulación de contenidos y una mirada pedagógico didáctica de la misma en pos de promover una formación que les permita llevar a cabo intervenciones innovadoras en su futuras prácticas. Considerando lo planteado, en este trabajo se relata una propuesta de clases formuladas desde la cátedra Biología General para los estudiantes de los profesorados de Ciencias Biológicas, Física y Química dependientes de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP). La misma se propone como una alternativa en el campo de la enseñanza de la Ecología. A través de la misma se pretende la apropiación de los conceptos estructurantes de dicha disciplina, como son los niveles de organización ecológicos pero tomados desde una perspectiva integral y contextualizados desde un punto de vista didáctico. En este sentido, de acuerdo con Bermúdez y De Longhi (2006), importa la problematización de los niveles de organización ecológica y las herramientas metodológicas que permiten el estudio científico del ambiente. A través del desarrollo de actividades que invitan al alumno a ser partícipe activo de su aprendizaje y tomando como base los elementos teóricos y metodológicos de la disciplina, se espera la integración de saberes referidos a los niveles de organización ecológicos, ya que el aporte de los conocimientos y de las metodologías propias de la Ecología constituyen la base para la descripción, selección y control de problemáticas ambientales (Bermúdez y De Longhi, 2008). El campo de la enseñanza de la ecología es relativamente reciente y consiste en un modelo educativo más bien centrado en el entorno y en el análisis de datos provenientes del ambiente. Sin embargo, ello no debe alejarse del amplio sistema conceptual que está detrás de las representaciones que se realizan sobre la naturaleza. Por esto, resulta imprescindible considerar las dificultades de conceptualización de los estudiantes de los profesorados de Ciencias Naturales y trabajar sobre ellas, hacerlas conscientes y presentes en las prácticas de aula.

Por lo expuesto, la propuesta de enseñanza que se presenta, relativa a los niveles ecológicos de organización, persigue los siguientes propósitos: a) Desarrollar una secuencia de intervención que permita una construcción apropiada de aprendizajes respecto a los niveles de organización ecológicos b) Promover estrategias que permitan la apropiación de competencias teórico-científicas, didáctico-pedagógicas y metodológicos o procedimentales. c) Adquirir conocimientos que favorezcan la comprensión e integración de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales propios de la Ecología como campo disciplinar. d) Diseñar estrategias que permitan la apropiación de saberes acerca del ejercicio de la profesión docente.

## **2.DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA / DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN**

La propuesta de trabajo se divide en cuatro etapas, que incluyen el desarrollo de actividades

áulicas y extra áulicas. En una primera etapa, que abarca dos clases teórico prácticas, se realizan actividades áulicas de resolución de problemas referidos a cada uno de los niveles de organización. Esto se llevó a cabo a partir de los datos representados en distintos tipos de gráficos, con el fin de que los alumnos elaboren estrategias para la interpretación de los mismos, como puede ser, por ejemplo, para el caso de las poblaciones, el análisis de un eje cartesiano en el que se observan las estrategias de vida de la "K" y la "r" (las especies que presentan una estrategia r tienen una tasa elevada de crecimiento per cápita, sin embargo su habilidad competitiva es muy baja, por lo cual pueden colonizar fácilmente un ambiente, pero no pueden permanecer mucho tiempo en él ya que son rápidamente desplazadas por especies cuya estrategia es K, estas especies presentan un crecimiento poblacional más lento, sin embargo su habilidad competitiva es mucho mayor) y avanzando en complejidad a medida que se desarrolla la actividad, partiendo de contenidos propios de la disciplina y articulando estos (densidad poblacional, curvas de supervivencia, pirámides de edades, entre otros) con otras áreas de conocimiento (Figura 1A). Como continuación de la propuesta de actividades áulicas, se trabajó en base a una guía de actividades donde se abordaron los niveles de organización ecológicos correspondiente a las comunidades y los ecosistemas. En ella se propuso la interpretación de la distribución de organismos de manera abstracta; posteriormente, para comprender los conceptos de variedad y riqueza de especies, en dos tablas en las cuales las especies se representaron en forma de X, H, R y O (Figura 1B), se retoma el concepto de representación mediante gráficos, al significar la relación interespecífica entre dos especies; en las formas de simbolizar la interacción entre poblaciones se recurre a dibujos, símbolos de representación ecológica, etc. Asimismo, se problematizaron temáticas referidas a los factores ecológicos, el concepto de nicho ecológico, las redes tróficas, el ciclo de la materia y el flujo de la energía, valorando las habilidades asociadas a la interpretación de imágenes, la confección de esquemas y la integración de los contenidos.

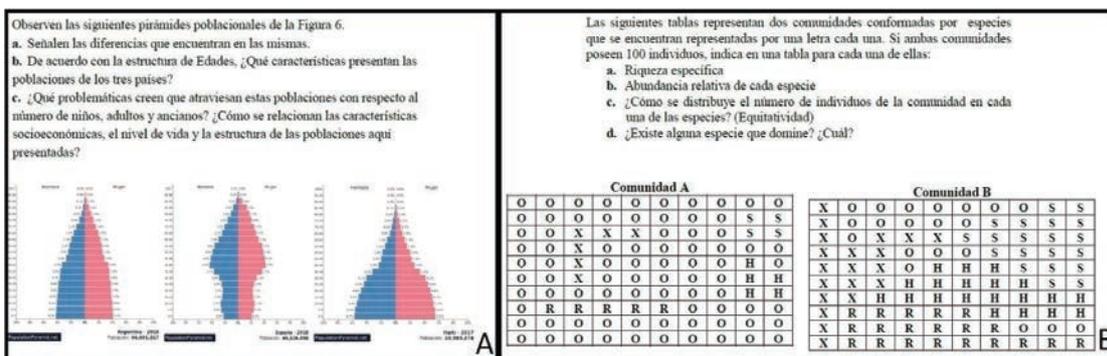


Figura1: Ejemplos de actividades propuestas en las guías teórico- práctica. A: Nivel ecológico de poblaciones; B: Nivel comunidades.

En la segunda etapa del trabajo, se propuso una interacción entre los modelos abstractos analizados anteriormente y un modelo práctico. Se comenzó con el desarrollo el marco teó-

rico en el que se discutieron y destacaron los aspectos relevantes del contenido disciplinar bajo análisis. Seguidamente, se discutió con los estudiantes de qué manera podrían estimarse los parámetros poblacionales y la importancia de estos y su análisis para el estudio de las mismas. Luego se integraron las nociones fundamentales del tema a través de una secuencia de actividades que fue presentada en un protocolo de trabajo en un espacio fuera del aula. El mismo consistió en una simulación de muestreo de moluscos gasterópodos (caracoles); dicha actividad fue llevada a cabo en el predio de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Figura2). En esta instancia se procedió a armar grupos de trabajo, donde cada uno delimitó un área para realizar las siguientes actividades:

- a. Delimitar con una transecta el área de muestreo, ubicando las unidades muestrales sobre la misma, constituidos por aros de plástico 0,5 m de diámetro.
- b. Realizar dos tipos de muestreos, uno siguiendo el muestreo simple al azar y el otro por el muestreo sistemático. Contabilizar los ejemplares, y tomar un registro de datos de la altura de las valvas con un calibre Vernier.
- c. Analizar los datos obtenidos en el laboratorio con el objeto de desarrollar habilidades en la realización de cálculos, confección de tablas, utilizando la información de los parámetros ecológicos trabajados en las clases anteriores.



Figura2: Simulación de muestreo en Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Al mismo tiempo, se discutió con los grupos sobre esta metodología de trabajo como estrategia de enseñanza de la Ecología. El eje de discusión versó sobre las ventajas y desventajas de replicar este trabajo en el patio de la escuela o cualquier ambiente extra áulico. En este sentido, la secuencia de actividades planteada implicó trabajar y problematizar la importancia de articular un tema que se pretende enseñar con el trabajo en un espacio diferente al del aula,

motivado por la relación entre la resolución de un problema, el conocimiento previo de los estudiantes y las habilidades que se espera desarrollar a través del despliegue de este tipo de estrategias didácticas.

En una tercer etapa de la experiencia se desarrolló otra actividad extra áulica, denominada trabajo de campo o viaje de campaña. De acuerdo con Darrigran (2019): “el trabajo de campo puede ser definido como un tipo de aprendizaje experimental, que los estudiantes realizan fuera del aula tradicional a través de un nuevo modelo de aprendizaje” (p.8). Esta actividad se desarrolla con la finalidad de recuperar y articular los contenidos trabajados sobre ecología con la metodología de trabajo de la disciplina. Asimismo, busca promover el desarrollo de destrezas tanto cognitivas como metodológicas y organizacionales. En este sentido, la actividad de campo brinda diversas posibilidades de trabajo, antes durante y luego de la realización del mismo. Por consiguiente, en primer lugar, se apuntó a realizar actividades previas al viaje a través de una división previa de grupos, cada uno de los cuales debía organizarse para llevar a la experiencia de campo los materiales necesarios para el desarrollo de las actividades. De esta manera, se estimuló la participación grupal, pero a su vez individual de cada estudiante, fomentando la responsabilidad y la toma colectiva de decisiones, lo cual estimuló el interés y el entusiasmo por parte de los mismos.

### **Actividad de campo**

La actividad en el campo se llevó a cabo en el litoral marino del partido de La Costa y las planicies de marea de Punta Rasa, provincia de Buenos Aires. Para su realización se confeccionó una guía orientadora de la actividad, en la que se presentó una descripción general del sitio donde se iba a trabajar, objetivos, materiales necesarios y actividades a desarrollar.

La propuesta de trabajo se orientó hacia el desarrollo de aspectos vinculados a la integración de contenidos teóricos y prácticos en un ambiente natural, y además se consideraron los vinculados a la adquisición de competencias docentes. En este sentido, se hizo hincapié, por un lado, en la importancia de este trabajo como estrategia didáctica, estimulando la reflexión sobre el valor de la observación e interpretación de un ambiente natural y las ventajas y desventajas de este tipo de experiencias. Asimismo, se promovió el desarrollo de otro componente vinculado al ejercicio de la práctica docente que estriba en el desarrollo de un diálogo didáctico, entendiéndose como una capacidad vinculada a establecer y conducir una relación personal con los alumnos para que de manera progresiva, los mismos puedan ir ganando autonomía en el proceso de construcción de aprendizajes (Legarralde et al, 2019). En consecuencia, las actividades buscaron constantemente promover la participación de cada estudiante, donde tanto ellos como los docentes trabajen a la par. De este modo, se procuró generar una relación horizontal que hiciera más atractiva las actividades a realizarse, más enriquecedor el

viaje y que permitiera entrelazar una relación más cercana entre docentes y estudiantes.

Las actividades desarrolladas en esta etapa, partieron del reconocimiento del lugar y de la reflexión sobre la importancia de las actividades planteadas en el trabajo de campo. En este sentido, se invitó a los estudiantes a preguntarse: ¿Qué elementos se deberían tener en cuenta para realizar un análisis de una población de organismos? ¿Por qué? ¿Con qué elementos se cuenta para poder realizar estas actividades? Una vez socializadas las respuestas, se procedió a delimitar la zona muestrear y a realizar las actividades correspondientes. La primera actividad consistió en el muestreo de almeja amarilla (*Amarilladesma mactroides*) en playas de San Clemente del Tuyú. La actividad comenzó con la determinación de la ubicación geográfica mediante un GPS y el reconocimiento del lugar; asimismo se delimitó la zona de muestreo, y se realizó una descripción del ambiente. Luego, se procedió a tomar variables ambientales (factores abióticos) en la estación de trabajo. Una vez realizado el registro de estos datos, se continuó con el muestreo de almejas, para lo cual se ubicaron sogas perpendiculares a la línea de costa, que actuaban como transectas (Figura 3).



Figura 3: Muestreo de *Amarilladesma mactroides*

Para determinar la ubicación de la línea de transecta (soga) se indagó a los estudiantes acerca de cuál estiman que sería el criterio para delimitar dicha transecta. La misma se colocó en las zonas donde se observó la presencia de bancos de almejas. A lo largo de la misma se ubicaron cuatro unidades muestrales (UM), para lo que se utilizó un tamiz de 50x40 cm. Una vez ubicadas, se marcaron los límites del mismo siguiendo los bordes del tamiz. En cada una de las muestras se contabilizó el número de ejemplares, se midió la longitud máxima de la valva con un calibre Vernier, se tomó una fotografía de los datos recolectados, también se volcaron a una libreta de campo. La segunda actividad consistió en el muestreo del cangrejo violinista (*Uca uruguayensis*). La misma comenzó con un registro de la ubicación geográfica del sitio a muestrear a través de la utilización de un GPS. Posteriormente, se realizó un registro fotográfico y escrito del área a muestrear, a través de la confección de esquemas de planta y perfil que permitieron representar el área de trabajo. Luego se procedió a medir las variables fisicoquímicas del ambiente como la temperatura, intensidad y dirección del viento, entre

otras. Estos datos fueron tomados de la página Windgurú (<http://www.windguru.cz/es/index.php?sc=375355>). Por otro lado, se midieron las variables fisicoquímicas del sustrato en que se encontraban las cuevas de los cangrejos (pH del suelo, temperatura, salinidad, color, entre otras). Una vez registrados estos parámetros, se procedió al muestreo de *Uca uruguayensis*. En un primer momento, se llevó a cabo un muestreo aleatorio, para el cual se utilizó una red consistente en una cuadrícula de 5 × 5 m que contiene 100 subunidades de 0,5 × 0,5 m. Estas constituyeron las unidades de muestreo. Una vez colocada la cuadrícula sobre el sustrato, se procedió a dividir las 100 unidades muestrales en dos bloques de 50 cada uno, las que fueron muestreadas de manera independiente. Posteriormente se enumeraron las UM de cada bloque (A y B) entre 1 y 50, con el objeto de seleccionar al azar 4 UM (Figura 4, A y B). Para generar los números aleatorios, se utilizó la aplicación “Número aleatorio UX” que fue previamente descargada en los teléfonos celulares. El otro muestreo, consistió en un muestreo sistemático, para el cual se colocó una soga como referencia (transecta), y a partir de la cual se dispusieron las unidades de muestreo. Para delimitar las unidades muestrales, se utilizaron aros de plástico de 0,5m de diámetro. Para realizar el muestreo sistemático, se eligió la ubicación de la primera UM, a través de la aplicación “números aleatorios UX”, una vez establecida ésta, se colocaron las restantes de manera sistemática (Figura 4C).

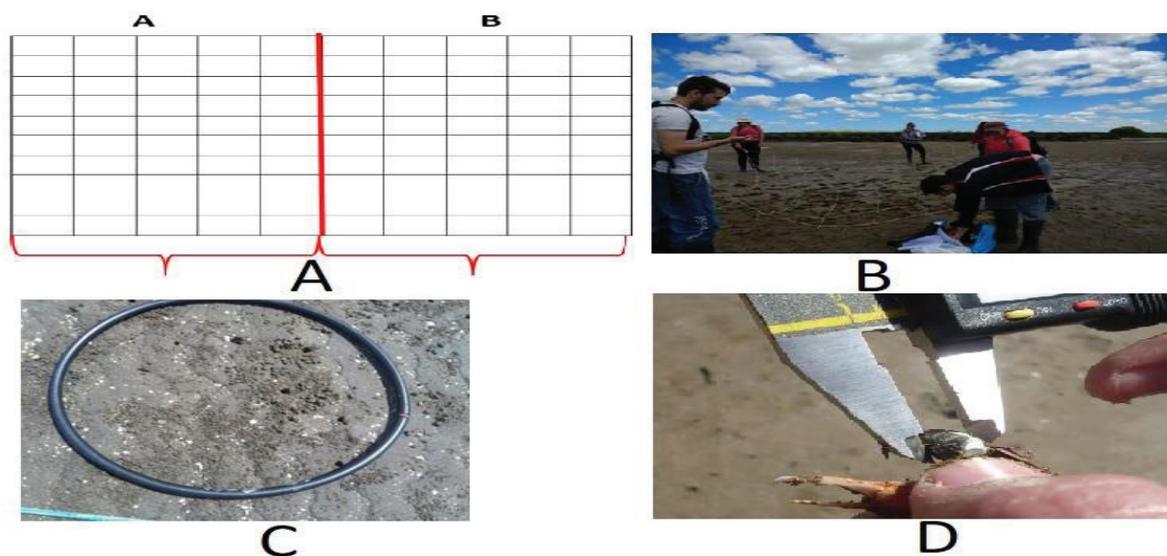


Figura 4: Muestreo de *Uca uruguayensis*. A y B: Esquema y colocación de cuadrículas utilizadas para el muestreo. C: unidad muestral del muestreo sistemático. D: medición de la longitud del cefalotórax de *Uca uruguayensis* con calibre Vernier.

En el caso del muestreo correspondiente a las almejas, se contabilizó el número de individuos encontrados por cada unidad muestral, a partir de los cuales se estimó la densidad de la población. En lo que respecta al relevamiento de cangrejos, se contabilizaron y midieron las cuevas presentes en cada unidad muestral, con un calibre Vernier (Figura 4D).

Los datos obtenidos en los muestreos de *Amarilladesma mactroides* y *Uca uruguayensis* se utilizaron para hacer análisis estadísticos de las poblaciones, para lo cual se calcularon los valores de las medidas de tendencia central y dispersión, índices de correlación y densidad. En una última etapa, luego de la realización del trabajo de campo, se realizó un informe final, el que tenía como objetivo recuperar lo más relevante del trabajo de campo. Esta es una instancia que permite a los alumnos apropiarse e integrar gradualmente los aspectos más relevantes de los contenidos y la metodología implícita en la disciplina. Luego se procedió a una presentación en común de las distintas producciones, para lo cual se invitó a los alumnos a exponer, a través de una presentación oral sus respectivos trabajos. En este espacio, además se socializaron las ventajas y desventajas de la realización de este tipo de trabajos, como así también se dio espacio para comentar las vivencias que los estudiantes han experimentado no solo desde el punto de vista de los conceptos que se han podido apropiarse, sino también desde las valoraciones personales que han tenido de esta experiencia.

### **Evaluación de la propuesta didáctica**

La evaluación de la propuesta intentó articular el proceso de trabajo teórico con el trabajo de campo, por lo cual contó con diferentes aspectos. En ella se valoraron no sólo cuestiones procedimentales y conceptuales sino también actitudinales. En este sentido, la dinámica de la evaluación partió de la relación entre el papel del docente y el del alumno; en ella, ambos buscan formarse y ambos son capaces de identificar sus fortalezas y debilidades, dejando de lado la relación asimétrica de poder con el profesor. En este sentido, de acuerdo con Morán Oviedo (2012), se torna necesario que el estudiante pueda asumir responsablemente su propio proceso de aprendizaje, así como los resultados que obtenga, en vez de esperar ser calificado por el profesor, la institución o la sociedad. De esta manera, se espera que el alumno pueda tomar conciencia de sus procesos mentales, el contenido, metodología y el manejo de recursos humanos que tiene que llevar a cabo para el proceso de armado del trabajo final. Siguiendo a Ramachandiran y Dhanapal (2016), se propone además la redacción de informes como un instrumento apropiado para evaluar el resultado de los trabajos de campo. Donde las fotografías, observaciones, registros, esquemas, tablas, informes, presentaciones orales y otras actividades que se promueven durante todo el desarrollo de un trabajo de este tipo, se condensan en la confección de un informe grupal final. Pensar en esta modalidad de evaluación para una situación de enseñanza y de aprendizaje en el campo, resulta un ejercicio interesante, ya que debe ser instrumentado en forma situada, siendo este tipo de experiencias las que buscan el desarrollo de competencias teórico-científicas, didáctico-pedagógicas y metodológicas o procedimentales, que permiten que el docente pueda tener las cualidades para poder pensar actividades con sus futuros alumnos, impulsándolo a idear y proyectar diseños

propios en cualquier ámbito, que esté dentro de las posibilidades de los alumnos, ya sea un parque, el patio de la escuela, o en otro ámbito que el docente considere.

Finalmente, se tuvo en cuenta a cada una de las instancias de trabajo como un espacio de reflexión sobre la práctica docente, tanto a las producciones orales y escritas de los estudiantes como así también a sus valoraciones. Estos funcionaron como un instrumento significativo, ya que permitieron al equipo docente de la Cátedra detectar fortalezas y debilidades en la implementación de la propuesta didáctica. En este sentido, de acuerdo con Copello Levy y Sanmartí (2001), este tipo de reflexión permite el fortalecimiento y sostén de la actividad de cada uno de los integrantes del equipo docente, estimulando el desarrollo de estrategias de trabajo conjunto que permiten mejorar resignificar las estrategias implementadas hasta el momento.

### 3.CONCLUSIONES

La búsqueda de alternativas para contribuir a una formación más integral de los futuros docentes de Ciencias Naturales es una necesidad que surge al interior de las instituciones vinculadas a la enseñanza superior. La propuesta presentada permitió contribuir a ello, ya que la participación en esta experiencia, permitió lograr otra mirada de la enseñanza de la Ecología, debido a que la misma propició el desarrollo de diferentes habilidades. Entre ellas se pueden mencionar la posibilidad de integrar los contenidos de esta disciplina a través de la interpretación de gráficos, la formulación de hipótesis y el trabajo en un ambiente natural. Partiendo de los planteos de los alumnos, se buscó la reflexión desde la acción, haciendo al estudiante un protagonista de su propio aprendizaje. Aprender da origen a estados imprevisibles en razón de que aprender no es almacenar conocimiento, sino integrar conocimiento al proceso de autoconstrucción. En este sentido, el trabajo de aula integrado con las tareas de campo se ha configurado como una experiencia de aprendizaje que busca que el futuro profesor viva la realidad de ese conocimiento contextualizado en el aula o en el campo, y donde la vivencia permita despertar el interés en las ciencias, relacionarse, crear y recrear relaciones con el contexto, donde el hacer tiende a empujar hacia un proceso de aprendizajes significativos. A su vez, el trabajo de campo, como así también el previo y el posterior al mismo, ofrecen diversas posibilidades, aportando a la formación integral del futuro profesor en Ciencias. Dichas actividades brindan un recurso metodológico que introduce a los estudiantes a una dinámica de investigación la cual no están habituados, permitiendo que los mismos comprendan y establezcan relaciones entre conceptos biológicos básicos. Asimismo, estas actividades permitieron a los estudiantes aplicar los conocimientos ya adquiridos e incorporar nuevos de una manera poco habitual, promoviendo el interés por los trabajos propuestos, incrementando su participación y su compromiso (García, Lanata, Arcarúa,



de Andrea, Gelos, Menconi, Solari, Legarralde, Vilches, Darrigran y Guadagno, 2009). En este sentido, la toma de decisiones en conjunto, la interacción con el manejo de instrumentos, la colecta y fijación del material obtenido en el campo, los registros de datos y la construcción de un informe que recupera la tarea colectiva realizada y estimula a los estudiantes a incorporar y articular saberes generando así nuevos aprendizajes.

En definitiva, la propuesta ha resultado una experiencia enriquecedora tanto para los estudiantes como para los docentes a cargo de las actividades, ya que además de posibilitar un aprendizaje de campo, permite a los docentes evaluar y orientar el aprendizaje de sus estudiantes hacia la elaboración de esquemas, gráficos e informes basados en un ambiente natural pero también hacia la construcción de vínculos con otros. En consecuencia, este tipo de intervenciones se configuran como un espacio fructífero para reflexionar y replantear las estrategias didácticas y metodológicas llevadas a cabo en el aula universitaria, promoviendo el entusiasmo por construir una nueva mirada sobre los procesos de formación de los profesores de Ciencias.

## BIBLIOGRAFÍA

Bermúdez, G. y De Longhi, A. L. (2006). Propuesta curricular de hipótesis de progresión para conceptos estructurantes de Ecología. *Campo abierto*. 26(2), 13-38.

Bermúdez, G. y De Longhi, A. L. (2008). La educación ambiental y la Ecología como ciencia. Una discusión necesaria para la enseñanza. *Revista electrónica de Enseñanza de las Ciencias*. 7(2), 275-297.

Copello Levy, M. I. y Sanmartí Puig, N. (2001). Fundamentos de un modelo de formación permanente del profesor de ciencias centrado en la reflexión dialógica sobre las concepciones y prácticas. *Enseñanza de las ciencias*, 19(2), 269-283.

Darrigran, G. (2019). Breve introducción a los Trabajos de Campo. En: Darrigran, G. (coord), *El trabajo de campo como espacio de construcción de conocimiento. Criterios y orientaciones en la enseñanza de la Biología* (pp. 8-13). La Plata: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.

García, A.; Lanata, E.; Arcarí, N.; de Andrea, P.; Gelos, Y.; Menconi, F.; Solari, B.; Legarralde, T.; Vilches, A.; Darrigran, G. y Guadagno, L. (2009). ¿Por qué hacer un trabajo de campo? Experiencia de alumnos del profesorado en ciencias biológicas. II Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales.

Gil Perez, D. (1991). ¿Qué hemos de saber y saber hacer los profesores de Ciencias? *Enseñanza de las Ciencias*, 9(1), 69-77.

Legarralde, T.; Vilches, A.; Lapasta, L. (2019). El trabajo de campo en la formación de los

profesores de Biología. En: Darrigran, G. (coord), El trabajo de campo como espacio de construcción de conocimiento. Criterios y orientaciones en la enseñanza de la Biología (pp. 13-28). La Plata: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.

Legarralde, T.; Vilches, A.; Darrigran, G. (2009). El trabajo de campo en la formación de los profesores de biología: una estrategia didáctica para mejorar la práctica docente. II Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales.

Morán Oviedo, P. (2012). Instrumentación didáctica. En: Pansza González, M.; Pérez, J. E.C y Morán Oviedo, P. *Fundamentación de la didáctica* (pp 137-153). México: Germika,

Ramachandiran, M. and Dhanapal, S. (2016). Evaluation of the Effectiveness of FieldTrips in the Teaching and Learning of Biosciences. In: S.F.Tang and L. Logonnathan (eds.), *Assessment for Learning Within and Beyond the Classroom* (pp 159-173). Singapore: Springer Science +Business Media.

Sanchez- Sanchez Cañete, F. J.; Pontes Pedrajas, A. (2010). La comprensión de conceptos de Ecología y sus implicaciones para la educación ambiental. *Revista Eureka sobre enseñanza y Divulgación de las ciencias*. 7 (número extraordinario), 271- 285.



# Beneficios de la Rúbrica como Evaluación en el Marco de la Ingeniería de Software

**Moyano, Jorge Ezequiel<sup>1</sup>**

**Urciuolo, Adriana<sup>2</sup>**

**Moncho, Matías<sup>3</sup>**

1 Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Argentina, [emoyano@untdf.edu.ar](mailto:emoyano@untdf.edu.ar)

2 Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Argentina, [aurciuolo@untdf.edu.ar](mailto:aurciuolo@untdf.edu.ar)

3 Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Argentina, [mmoncho@untdf.edu.ar](mailto:mmoncho@untdf.edu.ar)

## RESUMEN

El propósito del presente trabajo está en presentar una nueva propuesta de evaluación en el marco de la asignatura de Ingeniería de Software I, de la carrera de Licenciatura en Sistemas que se dictan en el ámbito de la Universidad Nacional de Tierra del Fuego.

El objetivo que se persigue es reflexionar sobre la forma y los métodos de evaluación tradicional utilizados a lo largo de los años en el espacio curricular, que permita determinar sus puntos fuertes pero sobre todo sus debilidades; y, en base a ello, implementar una nueva forma de evaluación que contemple los principales aspectos de validez, confiabilidad, practicidad, utilidad y justicia que amerita.

La evaluación debe contemplarse como un instrumento de mejora de la enseñanza, de seguimiento y control para profesores y estudiantes.

Esta nueva forma de evaluación debe contener las características de la evaluación formativa y colaborar en la focalización de los aspectos del contenido sobre los que se quiere ofrecer retroalimentación con los alumnos.

El espacio curricular forma parte del eje troncal de la carrera y resulta fundamental para el futuro ejercicio de la profesión. La enseñanza de los contenidos que presenta la currícula de Ingeniería de software I tienen su particularidad, todo proceso de desarrollo se basa en etapas fuertemente relacionadas y que exigen de un trabajo cooperativo y colaborativo.

Específicamente se utiliza el Proceso RUP Agil, es un proceso de desarrollo de software que constituye la metodología estándar más utilizada para el análisis, diseño, implementación y documentación de sistemas orientados a objetos.

En esa línea, las rúbricas se presentan ante los alumnos, y docentes, como un documento o guía en los cuales puedan conocer los objetivos, expectativas y logros que deben alcanzar dentro proceso de enseñanza aprendizaje.

**PALABRAS CLAVE:** Evaluación Formativa, Rubricas, Ingeniería de Software, RUP Agil.

## 1.INTRODUCCIÓN

La evaluación es uno de los elementos más importantes del proceso de enseñanza-aprendizaje, se refiere al proceso sistemático y continuo para determinar el grado en que se logran los objetivos de aprendizaje. Evaluar es visto habitualmente como sinónimo de calificar, de enjuiciamiento objetivo y preciso [1]; para gran parte de los docentes la principal función de la evaluación es medir la capacidad y el desempeño de los alumnos, asignando una puntuación objetiva para las promociones y selecciones.

La evaluación es vista como el instrumento que afecta decisivamente a aquello que se pretende medir, abriendo el camino a un replanteamiento de la misma. Debe ser considerada como un instrumento de intervención y no de simple constatación [1]. La evaluación debe convertirse en un instrumento de aprendizaje [2], netamente formativa, sustituyendo los juicios terminales sobre los logros y capacidades exclusivamente, resultando insuficiente si no se la contempla como mejora de la enseñanza [3].

Se pretende hacer de la evaluación un instrumento de seguimiento y mejora continua, y en una actividad colectiva [1]. La evaluación tiene que jugar un papel orientador e impulsador del trabajo de los estudiantes y ser percibida como ayuda real.

La asignatura de Ingeniería de Software I forma parte del plan de estudios de las carreras de Licenciatura es Sistemas de la Universidad Nacional de Tierra del Fuego; se dicta en el segundo cuatrimestre del segundo año con una importante carga horaria (150 Hs. cuatrimestrales – 10 Hs. Semanales). Actualmente el cuerpo docente consta de una profesora titular, un profesor adjunto (JTP) y un asistente de primera; en promedio la asignatura cuenta con 12 alumnos por cursada.

El espacio curricular forma parte del eje troncal de la carrera y resulta fundamental para el futuro ejercicio de la profesión. Constituye el primer contacto del alumno con los conceptos vinculados al software como producto, y sobre todo, al proceso de desarrollo de software y a los diversos métodos y herramientas de la ingeniería de software, en particular se utiliza el proceso de desarrollo RUP Agil.

El proceso de desarrollo de software se compone de etapas (con sus métodos y herra-



mientas) que no se pueden entender, analizar ni desarrollar por separado como productos totalmente independientes, donde los resultados que se obtienen de cada etapa constituyen en la entrada o información para la siguiente (además muchas veces se debe volver atrás y redefinir cada una). En particular el desarrollo Ágil de Software es un paradigma de desarrollo de software basado en procesos ágiles, conocidos como *metodologías livianas*, que intentan evitar los tortuosos y burocráticos caminos de las metodologías tradicionales enfocándose en la gente y los resultados.

A su vez no se puede pensar ni concebir que todo el proceso de desarrollo esté a cargo de una sola persona, la construcción de sistemas de software involucra un equipo de personas trabajando cooperativa y colaborativamente.

Durante el desarrollo de la cursada el alumno trabaja con una dinámica determinada, donde tiene a su disposición el tiempo necesario para pensar y elaborar situaciones, estrategias y soluciones, trabajando en grupos de pares con quienes debate, intercambia ideas, etc.

## **2.EVALUACIÓN TRADICIONAL**

Las pautas actuales de regularización y aprobación definidas el programa establecen la aprobación de dos parciales prácticos o sus respectivas instancias recuperatorias.

Este sistema de evaluación tradicional genera grandes preocupaciones y es contraproducente, el error es fuente de angustia y de estrés. Hasta los alumnos que se consideran buenos tienen miedo de errar [4]. El alumno de pronto se encuentra solo, para demostrarle al docente qué "realmente" es capaz de resolver determinadas situaciones y, sabe reconocer y utilizar las herramientas adecuadas; muy diferentes a como se viene desarrollando la cursada.

Evaluar es sinónimo de calificar, de enjuiciamiento objetivo y preciso de la capacidad de los estudiantes, asignándoles una puntuación que sirva de base objetiva para las promociones [1]. En encuestas realizadas al final de cada cursada, los alumnos suelen manifestar ese corte drástico entre el modo y la dinámica en que se desarrollan las actividades prácticas y la forma en que se evalúan. Astolfi sostiene, siguiendo esta línea de pensamiento, que a los alumnos les gustaría que se les reconociera lo que sufren en sus evaluaciones [5].

Otras características de estas formas de evaluar es que presentan un alto grado de subjetividad a la hora de examinar y calificar a los alumnos, como el efecto de halo, hipótesis de la personalidad implícita, tendencia a la categorización, primera impresión, influencia del aspecto físico, entre otras [6].

Surge indudablemente la necesidad de reflexionar sobre el tipo de evaluaciones que se utilizan actualmente en la cátedra, dos parciales prácticos en que se solicita a los alumnos que resuelvan, a través de los conceptos, métodos y herramientas vistas, situaciones puntuales en el marco de un proceso de desarrollo de software. En los últimos años se han utilizado dos

tipos bien definidos de evaluación, que si bien conceptualmente no difieren en la manera de resolverlos, presentan dos maneras bien marcadas de presentarlos, que merecen su análisis.

**Caso 1:** Esta evaluación presenta diversas situaciones problemáticas diferentes, y para cada una solicita al alumno el desarrollo de una etapa del proceso de desarrollo de RUP Agil. El objetivo es evitar que el alumno que no comprenda el dominio planteado en alguna de ellas, pueda desarrollar las otras consignas.

Así planteada la evaluación presenta un gran problema a los alumnos, el proceso de desarrollo RUP Agil plantea que cada etapa forma parte de un proceso general, y no como aspecto independientes. El riesgo potencial como está planteado es generar es que el alumno incorpore la idea de que cada etapa del desarrollo se pueda trabajar por separado, en forma independiente y sin vinculación una con otra, asimilando cognitivamente esa idea.

Ventajas: Como ventaja el alumno no está atado a un único contexto (situación problemática).

Desventajas: Se rompe la idea de secuencia/retroalimentación de cada etapa del proceso de desarrollo, y por otro lado, al ser individual se desvirtúa el trabajo colaborativo en equipo.

**Caso 2:** A diferencia del caso anterior, para subsanar los problemas planteados, se presenta una sola situación contextual para desarrollar; ahora el alumno se encuentra ante un único escenario y debe desarrollar cada consigna de la misma manera que se realiza un proceso de desarrollo, es decir obteniendo los resultados de cada etapa y poder utilizarlos en los siguientes.

Si bien puede parecer lo más lógico, está alternativa presenta mayores problemas para el alumno. El primer gran inconveniente se da en el caso que el alumno no comprenda el problema planteado, con lo cual difícilmente pueda llevar a delante la resolución de cada consigna. Otro inconveniente, para nada menor, en el caso de que no saber resolver las primeras consignas o lo haga mal, no podrá resolver las siguientes o arrastrará sus errores al resto de las consignas del parcial.

Ventajas: Desarrollar la evaluación como se trabajada en las clases, como se desarrolla un proceso.

Desventajas: El alumno que no comprenda la narrativa propuesta no podrá seguir su desarrollo y un error en las primeras consignas significará errores de arrastre en las siguientes.

Ambos casos han demostrado desventajas importantes a la hora de reflexionar sobre la forma en que se presentan las evaluaciones a los alumnos en la asignatura. Si bien presentan cierto grado de validez [7] ya que se ponen en juego las estrategias y herramientas trabajadas en clase, se puede deducir que se pierden de vista algunas consideraciones importantes: secuencia de las etapas, trabajo en equipo, etc. Tampoco se presenta como una forma de evaluación confiable, se dificulta el conocimiento y habilidad de un alumno, que en situaciones de angustia, stress, etc, puede fallar al resolver exámenes de estas características.



Tampoco son muy útiles o justas, son evaluaciones muy subjetivas sobre todo a la hora de ponderar las calificaciones, no es trivial (aunque parezca lo más fácil), medir o ponderar el grado de aceptación de un ejercicio es complejo, la subjetividad y las múltiples causas de error pueden llevar al docente a ser injusto a la hora de corregir [6]. Donde es tan importante el resultado como el desarrollo empleado.

Razón por la cual es necesario un replanteo sobre la forma de evaluar a los alumnos en la cátedra, sobre todo por el concepto general que se le intenta dar al espacio curricular y, desde el cual, se pretende formar al estudiante dentro de la ingeniería de software.

### 3.NUEVA PROPUESTA DE EVALUACIÓN

La metodología de evaluación que tiene implementada la asignatura nos lleva a plantear nuevo escenarios posibles que se ajusten a la dinámica y la forma de pensar y enseñar el proceso de desarrollo de software. Analizar mejores alternativas para evaluar el proceso de aprendizaje de nuestros alumnos, innovar respecto a nuestras formas de enseñar y evaluar. El error no es un fin, sino una estrategia [8].

Nuestra atención se debe centrar en las competencias y los objetivos planteados en el currículum. Reflexionar sobre nuestras prácticas docentes, y sobre todo, la forma de evaluar los contenidos, conscientes que la forma de hacerlo no puede centrarse solamente en un momento determinado. Es preciso concluir que ha de tratarse de una evaluación a lo largo de todo el proceso y no de valoraciones terminales [4].

#### 3.1 Marco Teórico

Se pretende lograr que la evaluación sea un instrumento de seguimiento y mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje [1], como una actividad colectiva que involucre a docentes y alumnos. Se propone trabajar y afianzar sobre el modelo constructivista, centrado en un proceso de enseñanza dinámico, participativo e interactivo del sujeto, donde la evaluación está orientada a evaluar los procesos de construcción personal del conocimiento.

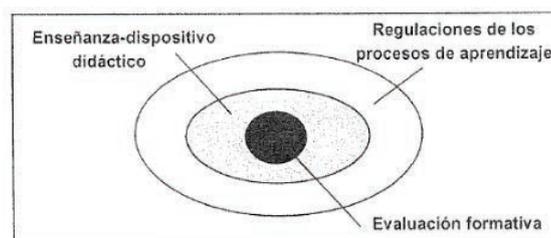


Figura 1. La Evaluación Formativa

La línea de la evaluación formativa es un proceso que considera la evaluación como un trabajo cotidiano del aula, que permite orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje en beneficio de los alumnos y en consonancia con los contenidos, la enseñanza y los modos de construcción de los aprendizajes, como se muestra en la siguiente figura.

La evaluación formativa permite evaluar a los alumnos a lo largo de sus procesos de aprendizaje, comprender sus desarrollos, avances, problemáticas, puesto que se debe acompañar al alumno en todo el trabajo que desarrolla, sin preocuparse por calificar, certificar ni seleccionar [9]. No se trata de reproducir una información, sino de su uso y aplicación en situaciones más complejas como la creación de productos, la investigación, la resolución de problemas del mundo real [10].

Las evaluaciones deben ser prácticas sin sorpresas; que se desprenden del clima, ritmo y tipo de actividad de la clase [10], y no deben caer solamente en el docente, los alumnos tienen que tener una participación activa en la evaluación suya como de pares.

El principal desafío es diseñar evaluaciones, que pongan en juego que se debe analizar, qué evidencias se necesitan y los modos en que las obtendremos, la evaluación formativa se basa en cómo los alumnos están aprendiendo y qué logros van alcanzando durante el proceso de aprendizaje.

Las rúbricas se presentan antes los alumnos como un documento o guía en los cuales puedan conocer los objetivos, expectativas y logros que deben alcanzar. A su vez permite a los alumnos su autorregulación, es decir, que ellos mismos sean capaces de autoevaluarse.

La utilización de rúbricas tiene un impacto sobre la autorregulación ya que su uso promueve procesos como planear, monitorear y evaluar, requeridos para tomar consciencia metacognitiva y reorientar el propio aprendizaje [10]. Deben ofrecer a los estudiantes un documento que describa con claridad los objetivos que tienen que alcanzar, las expectativas y los niveles de logro.

Otro aspecto importante que tienen las rúbricas es que los alumnos sienten menos presión y mayor seguridad respecto a los parciales tradicionales, los estudiantes sienten menos ansiedad y temor así como una mayor seguridad al conocer qué se espera de sus aprendizajes [10].

El uso de rúbricas presenta las siguientes ventajas:

- Aportan transparencia al explicitar, a través de los descriptores, los distintos niveles de calidad de los desempeños y producciones.
- Son orientadoras, como mapas de ruta, acerca de cómo avanzar en el aprendizaje.
- Reducen la subjetividad del docente.
- Permiten que el estudiante se auto-evalúe y haga una revisión final de su trabajo, antes de entregarlo al docente.
- Promueven la evaluación entre pares.



- Muestran al estudiante las áreas en las que tiene que mejorar.
- Estimulan la responsabilidad de los estudiantes.

En base a lo expuesto se trabajará desde un modelo constructivista para el desarrollo de los contenidos de la asignatura, de acuerdo a las competencias establecidas, y específicamente en una evaluación formativa como proceso para conocer el grado de avance de los alumnos. Por último, como herramienta principal para la evaluación continua de los aprendizajes, se desarrollará una rúbrica.

### 3.2 Propuesta

Siguiendo el marco teórico y tomando los enfoques del modelo de constructivista para el proceso de enseñanza-aprendizaje y la evaluación formativa.

Se eliminan las instancias de evaluación de parciales descriptas y se trabajará únicamente con el Trabajo Práctico Integrador (TPI), que representará una problemática concreta mucho más abarcativa que la de un práctico o parcial tradicional, que permita realizar durante la cursada todo el proceso de desarrollo.

Básicamente el TPI consiste en un trabajo que los alumnos desarrollaran a lo largo de toda la cursada, el cual abarcará todas y cada una de las etapas del proceso de desarrollo de software (desde la especificación de requerimientos hasta su validación final como producto).

Constará con 7 (siete) etapas bien definidas (del proceso de desarrollo). Para lo cual:

- Los alumnos deberán trabajar en Grupos de no más de 3 personas.
- Los docentes expondrán y entregarán a cada grupo una rúbrica (más adelante se detallará a la misma) con los objetivos a alcanzar.
- Las fechas de entrega de cada etapa para su presentación, y una segunda fecha de entrega final en caso de que se le solicite modificaciones y/o mejoras.
- Para cada etapa, cada grupo debe defender, de manera oral, los criterios, estrategias, complicaciones, etc. de su desarrollo.
- Las etapas se consideraran Aprobadas o Desaprobadas.
- Para Regularizar la materia de exigirá haber aprobado al menos 5 etapas del TPI.

Para el caso que un grupo no cumpla con las entregas estipuladas de una etapa o no la hubiera aprobado, el docente entregará un avance estimado acorde lo esperado para que el grupo pueda continuar desarrollando las siguientes etapas y seguir avanzando en el proceso de desarrollo.

## Rúbrica

Para el diseño de la rúbrica en la asignatura Ingeniería de Software I se van a considerar algunos aspectos, puesto que será una primer prueba, la cual en el transitar y uso sufrirá cambios que permitan un mejor aprovechamiento de la misma:

1. Identificar el objeto o proceso que se va a evaluar. (Ver rúbrica)
2. Definir si la rúbrica que se va a utilizar será general o específica. En este aspecto se define una rúbrica genérica para cada etapa del proceso de desarrollo que se entrega.
3. Determinar con qué actores se diseñará la rúbrica y con quiénes se compartirá.

En principio será elaborada por el cuerpo docente (titular, adjunto y asistente) y compartida con los alumnos del ciclo lectivo 2019. Se espera que después de la primer prueba los alumnos puedan comentar las experiencias que tuvieron, sensaciones y puedan ayudar a mejorarla.

4. Establecer si serán holísticas o analíticas.

Se utilizarán rúbricas analíticas ya que se consideran que representan mejor el proceso de desarrollo a evaluar según sus características.

Desglosan una actividad en varios indicadores y describen los criterios observables para cada nivel de ejecución; son muy útiles cuando se trata de hacer un análisis detallado de cada competencia asociada a la actividad y detectar los puntos fuertes y débiles del individuo o grupo en la ejecución en la misma.

También permiten un alto grado de retroalimentación profesor-alumno [11].

5. Determinar las dimensiones y los criterios de los objetivos de aprendizaje y muestre qué es lo importante que los estudiantes tienen que lograr. (Se especifican en la rúbrica).
6. Establecer la cantidad y niveles de calidad.

La cantidad de niveles de calidad que se utilizarán serán 4:

- ✓ Project Manager: Persona Experta que dirige y tiene el control de varios proyectos a la vez y coordina todos los equipos (excelente).
- ✓ Analista: Persona de experiencia que hace todo el análisis y diseño de un sistema, pero solo puede estar en un proyecto por vez (Muy Bueno).
- ✓ Programador: Persona que lleva a código (escribe en un lenguaje de programación) las tareas desarrolladas por el analista (Bueno).
- ✓ Cliente: Mejor del otro lado (Malo).

En el cuadro 1 se expone la forma en que queda especificada la rúbrica para la asignatura



Evaluación de cada Etapa del Proceso de Desarrollo					
Crterios	Ponderación	Niveles de Calidad			
	100%	<u>Project Manager</u>	<u>Analista</u>	<u>Programador</u>	<u>Cliente</u>
<b>Identificación y Compresión</b>	25	Identifica y comprende perfectamente la etapa en que se encuentra el proceso desarrollo	No Identifica con claridad la etapa pero es capaz de comprender que realizar en el proceso desarrollo	Identifica la etapa pero no comprende que debe realizar en el proceso desarrollo	No Identifica ni es capaz de comprender la etapa en que se encuentra el proceso desarrollo
<b>Selección y Uso de Diagramas Adecuados</b>	30	Selecciona y utiliza perfectamente los diferentes diagramas.	Presenta alguno problemas para seleccionar y utilizar los diagramas	Presenta serios problemas para seleccionar y usar los Diagramas.	No puede seleccionar y no sabe utilizar los diferentes diagramas.
<b>Resultados Obtenidos</b>	15	Realiza 100% actividades. Los resultados satisfacen Completamente.	Realiza 75% las actividades. Los resultados son satisfactorios	Realiza menos del 75% de las actividades. Los resultados son confusos.	Realiza menos del 50% de las actividades. Los resultados no son aceptables.
<b>Validación y Desarrollo de Pruebas de Testing</b>	10	Testea todos los resultados.	Testea parcialmente los resultados	Rara vez testea los resultados.	No testea los resultados.
<b>Documentación Presentada</b>	5	La documentación es clara y fácil de comprender.	La documentación es poco clara, pero fácil de comprender.	La documentación es clara, pero poco comprensible.	La documentación no es clara y el difícil de comprender.
<b>Uso de Tics</b>	5	Uso 100% de herramientas <u>TICs</u> .	Uso 70% de herramientas <u>TICs</u> y 30% en papel.	Uso 30% de herramientas <u>TICs</u> y 70% papel.	Uso 100% de papel.
<b>Manejo de Tiempos</b>	5	Utiliza bien el tiempo durante toda la etapa para asegurar la entrega, el grupo no solicita ajustar la fecha límite.	Utiliza bien el tiempo durante toda la etapa, pero tuvo demoras en alguna entrega, el grupo no solicita ajustar la fecha límite.	Tiende a demorarse en el tiempo de entrega con demoras importantes, el grupo solicita ajustar la fecha límite.	Demoras muy importantes, el grupo solicita ajustar fecha límite y no entrega.
<b>Trabajo y Defensa en Grupo</b>	5	El grupo expone con conocimiento y cada miembro demuestra participación.	El grupo presenta algún problema de conocimiento, cada miembro participa.	El grupo presenta conocimiento, pero al menos un miembro demuestra no haber participado.	El grupo presenta poco conocimiento y mas de un miembro demuestra no haber participado.

Cuadro 1. Rubrica para la Evaluación en Ingeniería de Software I

### 3.CONCLUSIONES

Considerando que esta forma de evaluación fue implementada como una prueba piloto para la última cursada, ciclo lectivo 2019, se pueden obtener algunas conclusiones y consideraciones de la experiencia, tomando como referencia la encuesta final de la cursada y la de tres años anteriores:

- Las producciones sobre el TPI resultaron más productivas y eficientes, integrando cada etapa del proceso de desarrollo.
- Los grupos lograron obtener resultados concretos (pequeño desarrollo producto del análisis y diseño) a fin de la cursada (años anteriores la mayoría solicitaba exención de la entrega en las vacaciones).

- Favoreció una mejor comprensión del grado de avances y percepción de los alumnos en el proceso de enseñanza.

- Feedback continuo con los alumnos.

- Fuerte retroalimentación entre ellos, beneficiando el trabajo cooperativo y colaborativo.

- Los alumnos pudieron identificar claramente sus puntos fuertes y debilidades, a las cuales le pudieron brindar mayor esfuerzo.

- Los alumnos sienten menos ansiedad y temor y mayor seguridad al conocer qué se espera de sus aprendizajes.

La experiencia ha resultado gratamente satisfactoria y se seguirá implementado en los próximos años con las adecuaciones necesarias producto de las experiencias.

#### 4.1 Consideraciones a futuro

- La elaboración de la rúbrica requiere tiempo y esfuerzo, se aconseja que el grupo docente trabaje con bastante anticipación antes del comienzo de la cursada.

- Es fundamental presentar y explicitar la rúbrica la primera clase.

- La rúbrica debe estar siempre presente cada clase, sobre todo práctica.

- Se debe explicitar mejor el fundamento y la mecánica a los alumnos, en esta experiencia se observaron algunas confusiones sobre todo en el comienzo de la cursada.

- Lleva más tiempo el trabajo de revisión y control, puesto que las iteraciones tanto docente-alumnos como entre pares necesita de tiempo y dedicación.

- Las rubricas deben ser revisadas al finalizar cada cursada obteniendo conclusiones para ajustar sus criterios en base a las experiencia.

#### BIBLIOGRAFÍA

1. Alonso Sánchez, M.; Gil Pérez, D y Martínez-Torregrosa J. (1996). Evaluar No es Calificar la Evaluación y la Calificación en una Enseñanza Constructivista de las Ciencias. En Revista *Investigación en la Escuela* N° 30. Universidad de Valencia. <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/8060/7126>

2. Bordas, M. (2009). ¿Qué utilidades se pueden extraer de la evaluación? <https://www.abc.com.py/edicion-impresa/suplementos/escolar/que-utilidades-se-pueden-extraer-de-la-evaluacion-39091.html>

3. Romero, M, L. (2014). *Importancia de la evaluación y algunos instrumentos para evaluar*. Comunicación presentada en Foro EMAD (4 de noviembre de 2014). Bogotá.

4. Astolfi, J. P. (1999). El "error", un medio para pensar. Sevilla.



5. Astolfi J. P. (1999). El "Error"; Un Medio Para Enseñar. *Volumen 15 de Investigación y Enseñanza. Serie Práctica*. Sevilla. Díada Editora.
6. Camilloni A. (1987). Las Apreciaciones Personales del Profesor. Mimeo.
7. Garcia S. (2002). La Validez y la Confiabilidad en la Evaluación del Aprendizaje desde la Perspectiva Hermenéutica. En Revista Pedagógica Rev. Ped v.23 n.67 Caracas mayo 2002. Caracas. [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0798-97922002000200006](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922002000200006)
8. De la Torre, S. (2013). Aprender De Los Errores El tratamiento didáctico de los errores como estrategias innovadoras. España. Editorial Magisterio del Río de La Plata.
9. Perrenoud, P. (2008). La Evaluación de los alumnos. Buenos Aires. Ediciones Colihue SRL.
10. Anijovich R. y Cappelletti G. (2017). La Evaluación como Oportunidad. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Paidós.
11. Mertler, C. A. (2000). Designing scoring rubrics for your classroom. Practical Assessment, Research & Evaluation: Vol. 7, Article 25. Disponible en <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=7&n=25>.
12. Mendoza Ramos, A. (2015). La validez en los exámenes de alto impacto. Un enfoque desde la lógica argumentativa. *Perfiles educativos* [online]. 2015, vol.37, n.149, pp.169-186.<http://rubistar.4teachers.org/> <https://www.ui1.es/blog-ui1/rubricas-holisticas-vs-rubricas-analitic>

# El trabajo experimental en tiempos de pandemia, desafíos y alternativas virtuales

**Argel, Natalia<sup>1</sup>**

**Carasi, Paula<sup>2</sup>**

**Manassero, Carlos<sup>3</sup>**

**Quiroga, Alejandra<sup>4</sup>**

1 UNLP. Argentina, [natalia.argel@gmail.com](mailto:natalia.argel@gmail.com)

2 UNLP. Argentina, [paulacarasi@gmail.com](mailto:paulacarasi@gmail.com)

3 UNLP. Argentina, [camanassero83@gmail.com](mailto:camanassero83@gmail.com)

4 UNLP. Argentina, [alejaquiroya@gmail.com](mailto:alejaquiroya@gmail.com)

## RESUMEN

Una de las dificultades que se presentan en las asignaturas que incluyen trabajos experimentales de laboratorio, es que una matrícula numerosa dificulta la participación de los estudiantes en el desarrollo de los mismos. Se genera un desequilibrio entre los estudiantes y los recursos disponibles (docentes, falta o escasez de mobiliario y/o equipamiento, etc) que en muchas ocasiones se resuelve con trabajos experimentales demostrativos (donde el docente a cargo realiza la actividad experimental y los alumnos observan el procedimiento) o en casos extremos se opta por eliminar la actividad experimental. Por otra parte, en tiempos de pandemia y continuidad académica las materias que tienen una parte experimental fundamental en su desarrollo se ven muy afectadas a la hora de continuar de manera virtual.

Para salvar estas dificultades y propiciar un aprendizaje significativo en los educandos, planteamos la posibilidad de desarrollar un recurso en donde cada alumno pueda acercarse a la práctica de laboratorio. De este modo expandimos el aula netamente presencial con esta propuesta de trabajo virtual lo que implica repensar nuestras prácticas docentes, adquirir nuevos saberes para diseñar y/o seleccionar los recursos adecuados. Esto no compensa la ausencia de la práctica real, pero acerca al alumno a una experiencia de aprendizaje en la cual adquiere un rol protagónico. De este modo, el estudiante puede familiarizarse con el uso y selección del material, con el diseño de la actividad y los cálculos asociados, con los cuidados y precauciones generales que deben tenerse a la hora de realizar una actividad experimental en



el laboratorio de forma segura. De esta manera el educando adquiere autonomía, confianza y competencia que serán de vital importancia a la hora de realizar una práctica experimental real. El aprendizaje basado en el uso autónomo de recursos telemáticos digitales favorece la actividad autónoma del estudiante a través de recursos de distinto tipo pensados y seleccionados de manera tal de cubrir funciones educativas diferentes.

**PALABRAS CLAVE:** recursos telemáticos digitales, aulas expandidas

## 1.INTRODUCCIÓN

Una de las mayores dificultades que se presentan en las asignaturas de los primeros años que incluyen trabajos experimentales de laboratorio, es que una matrícula numerosa dificulta la participación de los estudiantes en el desarrollo de los mismos. Se genera un desequilibrio entre los estudiantes y los recursos disponibles (docentes, falta o escasez de mobiliario y/o equipamiento, etc) que en muchas ocasiones se resuelve con trabajos experimentales demostrativos (donde el docente a cargo realiza el trabajo y los alumnos observan el procedimiento) o en casos extremos eliminando la actividad experimental. Por otra parte, en tiempos de pandemia y continuidad académica las materias que tienen una parte experimental fundamental en su desarrollo se ven muy afectadas a la hora de continuar de manera virtual. En este sentido, Morandi (1997) reconoce la falta de preparación de muchos egresados de las aulas universitarias para resolver los problemas que se les presentan en sus primeros ámbitos de ejercicio profesional, lo que se traduce en una dificultad de insertarse en dicho campo. En relación a lo anterior, destacamos la importancia de lo que Bourdieu (1991) describe como el “saber hacer”, el conocimiento práctico. A su vez, la imposibilidad de realizar activamente una actividad experimental genera desmotivación en los educandos, lo que podría asociarse con una de las posibles causas de abandono. Según Crissman y Upcraft (2005) el mayor porcentaje de abandono se concentra en los primeros años. En este sentido y recuperando lo que afirma Siegel (2005), el compromiso de los docentes es esencial y relevante a la hora de disminuir, y en el mejor de los casos evitar, dicho desenlace.

Para salvar estas dificultades, planteamos la posibilidad de desarrollar un recurso en donde cada alumno pueda acercarse a la práctica de laboratorio. De este modo expandimos el aula netamente presencial con esta propuesta de trabajo virtual lo que implica repensar nuestras prácticas docentes, adquirir nuevos saberes para diseñar y/o seleccionar los recursos adecuados (González y Martín, 2016). Esto no compensa la ausencia de la práctica real, pero

acerca al alumno a una experiencia de aprendizaje. De este modo, el estudiante puede familiarizarse con el material, con los cálculos, con los cuidados y precauciones a tener en cuenta en el trabajo de laboratorio y ganar autonomía y confianza a la hora de realizar una práctica experimental real. Como sugieren Barberá y Badia (2005), el aprendizaje basado en el uso autónomo de recursos telemáticos digitales favorece la actividad autónoma del estudiante a través de recursos de distinto tipo pensados y seleccionados de manera tal de cubrir funciones educativas diferentes.

Como describe Odetti (2013), hasta no hace muchos años el material didáctico por excelencia, fundamentalmente en la educación superior, eran los libros o artículos de las distintas disciplinas y campos de conocimiento que se iban a enseñar. El contexto educativo actual ha cambiado drásticamente, los sujetos destinatarios de los saberes requieren otros medios para poder apropiarse del conocimiento que queremos transmitir y hace necesario el desarrollo de nuevos materiales didácticos.

Como plantea Litwin (1994), las nuevas formas de comunicación, los nuevos estilos de trabajo, las nuevas maneras de acceder y producir conocimiento nos permiten generar buenas prácticas de la enseñanza para la educación de hoy.

## 2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA / DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Como gran área del saber se seleccionó Química, y dentro de ella el tema "Soluciones". El tema seleccionado se incluye en los primeros años del currículo de diversas y numerosas carreras de grado. Los conceptos básicos que se busca que el educando internalice y haga propio están relacionados con las características que tienen las soluciones, formas de expresar su concentración y su uso (dilución, mezcla de soluciones con y sin reacción química). A través de la experiencia docente, nos hemos dado cuenta que el tema soluciones les plantea a los estudiantes numerosos y variados problemas en cuanto a su entendimiento y resolución. Particularmente los conceptos asociados a una técnica ampliamente utilizada en el laboratorio como es la **titulación** les genera un obstáculo muchas veces insuperable. Entre dichos conceptos se puede mencionar: manejo de unidades de concentración de soluciones, estequiometría de reacciones en solución, conocimiento y selección adecuada de material de laboratorio, concepto de punto de equivalencia y punto final de la titulación, indicadores ácido-base, manejo y expresión correcta de resultados. Los conceptos asociados e involucrados en una técnica básica, pero no por ello menos importante, son críticos para asegurar el éxito del estudiante en su carrera y su posterior desarrollo como profesional.

Los objetivos generales planteados dentro de la experiencia fueron comprender los funda-



mentos y conceptos químicos que están involucrados en las volumetrías ácido-base y reconocer su importancia en el trabajo de rutina en el laboratorio de manera que el educando adquiera la teoría y la práctica asociada a dicha actividad, reconociendo los peligros y cuidados asociados al trabajo en un laboratorio de manera de adquirir autonomía y responsabilidad, identificando las principales fuentes de error que pueden existir en la técnica para posteriormente expresar correctamente los resultados.

Por otro lado, en relación a la expansión del aula, el objetivo se centró en la utilización de los recursos virtuales disponibles en la red para simular situaciones reales en un entorno controlado de manera de recuperar lo visto en las clases previas donde se discutió sobre la preparación de soluciones, y la mezcla sin reacción química y afianzar los conocimientos en los educandos. De manera que puedan reconocer y saber emplear el material de vidrio necesario para realizar una volumetría ácido-base, sean capaces de seleccionar el indicador ácido-base adecuado para los distintos tipos de titulaciones ácido-base que se presenten y sean capaces de determinar el punto de equivalencia de este tipo de reacciones, diferenciando este concepto del de “punto final”.

El trabajo se inició realizando un relevamiento de los distintos recursos digitales online destinados a Educación Superior sobre la temática “Titulación ácido-base”. El mismo se resume en la siguiente tabla:

Nombre del recurso	Autor/es	Link/enlace	Tipo de recurso	Descripción del recurso
Laboratorio virtual 3D	praxilab.com	<a href="http://52.38.63.223:8080/PraxiLabsVirtual/FreeDemo/?ANACHEM_CH3COOH">http://52.38.63.223:8080/PraxiLabsVirtual/FreeDemo/?ANACHEM_CH3COOH</a>	Laboratorio virtual (Recurso multimedia)	Simulador interactivo desarrollado por praxilab usando Unity. Aborda el tema de titulación, haciendo hincapié en la secuencia de cada una de las etapas de dicha actividad experimental.
Instrumental de laboratorio	Portal de Contenidos Educativos de Química General y Laboratorio Químico.	<a href="https://www.tplaboratorioquimico.com/laboratorio-quimico/materiales-e-instrumentos-de-un-laboratorio-quimico.html">https://www.tplaboratorioquimico.com/laboratorio-quimico/materiales-e-instrumentos-de-un-laboratorio-quimico.html</a>	Página Web	Descripción de materiales de laboratorio.
Volumetría ácido-base	Anónimo. No está registrado.	<a href="https://cmapsconvert.d.ihmc.us/rid=1HY60SYDG-237D4PS-LCM/volumetria%20acido%20base.cmap">https://cmapsconvert.d.ihmc.us/rid=1HY60SYDG-237D4PS-LCM/volumetria%20acido%20base.cmap</a>	Mapa mental	Mapa mental de la valoración de ácidos y bases con patrones primarios Na <sub>2</sub> CO <sub>3</sub> y biftalato de potasio.
Indicadores ácido-base	Publicado por Ángela Méndez (5/5/2010)	<a href="https://quimica.laquia2000.com/general/indicadores-acido-base">https://quimica.laquia2000.com/general/indicadores-acido-base</a>	Página Web	Información sobre indicadores ácido-base, usos, selección.
Titulación con fenolftaleína	Kai Ling Ng	<a href="https://youtu.be/ukSR2D_7Ug">https://youtu.be/ukSR2D_7Ug</a>	Video	Video. Se muestra una titulación usando fenolftaleína como indicador.

Entre las opciones propuestas elegimos el video **“Titulación con fenolftaleína”** y **“Laboratorio virtual 3D”** para el desarrollo de nuestra propuesta. Luego se realizó una curación de los contenidos, ya que algunos utilizaban formas y/o expresiones que no eran adecuadas, teniendo en cuenta que estos temas se suelen ver dentro del primer año de las carreras universitarias y uno de los desafíos es promover la correcta utilización de algunos términos y ampliar el vocabulario específico con que cuentan los estudiantes. Otros de los recursos analizados no resultaron del todo claros y la interpretación era difícil.

El recurso de “Laboratorio Virtual” o “simulador interactivo de laboratorio químico”, se presenta como una estrategia innovadora y motivadora para los alumnos. Se simula un laboratorio de ensayos químicos desde un ambiente virtual. El recurso propone procedimientos específicos con pautas acotadas. Incluye el uso de materiales de laboratorio generales y específicos de la técnica.

Requiere conocimientos previos teóricos que pueden ser abordados en alguna clase previa a su utilización. Tiene una interfaz sencilla e intuitiva, que permitiría al alumno familiarizarse rápidamente con el recurso. El recurso está en inglés, al comienzo de la experiencia se podría guiar al alumno que presenta dificultades con el idioma. Por otro lado, cuando el alumno no sigue los pasos teóricos del simulador, el recurso “presta ayuda” señalando el paso a seguir, en caso contrario presenta un “ayudante” que presenta la dificultad de también estar en inglés. Sin embargo, al tratarse de instrucciones de uso son bien traducidas y no se prestan a confusión en el traductor de google disponible en internet.

La posibilidad de interacción a través de la simulación, hacen de estas un poderoso medio para ser utilizado eficientemente en la representación de fenómenos químicos. Las prácticas de laboratorio permiten que los alumnos tengan una interacción directa con los conocimientos adquiridos teóricamente, para luego compararlos de manera experimental. Desarrolla la capacidad del alumno para aprender por cuenta propia, la capacidad de análisis de situación, el pensamiento crítico y la utilización de tecnología informática como alternativa de actividades experimentales de la química. Además, por la forma que está armada la simulación, el alumno sólo puede seguir adelante si realiza los pasos correctos, esto hace que pueda ir legitimando su aprendizaje.

Otro de los recursos seleccionados fue la de un video en donde se reproduce una titulación volumétrica. Ejemplifica de un modo gráfico y sencillo algunos detalles a tener en cuenta a la hora de realizar el procedimiento. Se observa con detenimiento el cambio de color del indicador y la detección del punto final.

Este recurso se puede ofrecer a los alumnos acompañado de una breve descripción del video (incluyendo su duración), explicando los objetivos de ver ese video y cuál es la utilidad del mismo. Se pueden plantear algunas preguntas críticas que les ayuden a hacer hincapié en



los conceptos críticos que luego pueden ser recuperados en clase.

La selección de este recurso se adapta a la propuesta de "clase invertida". Este modelo permite transferir el trabajo de determinados procesos de aprendizaje fuera del aula presencial y utilizar el tiempo de clase, proporcionando una experiencia de aprendizaje autónomo al alumno. El rol del docente será aclarar conceptos y guiar en la resolución de problemas en la clase presenciales posteriores.

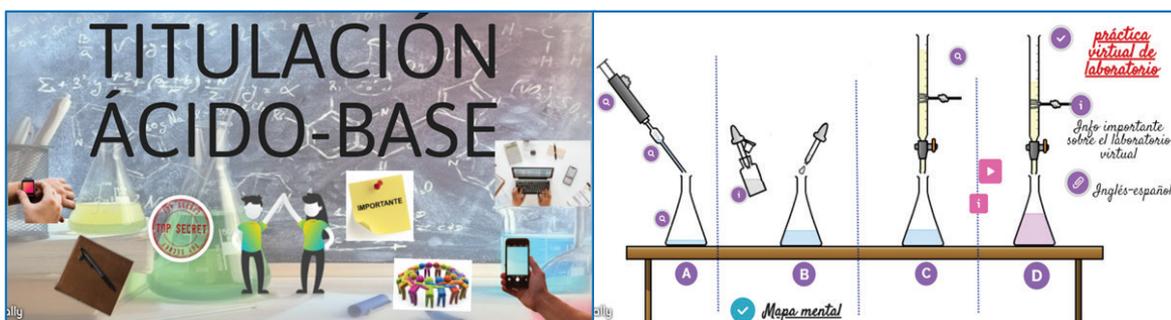


Fig 1: Esquema de la imagen interactiva desarrollada.

La herramienta utilizada para difundir estos recursos seleccionados fue Genially, también conocido como Genial.ly, es un software en línea que permite crear presentaciones animadas e interactivas, de manera de integrar tanto conocimiento teórico como los recursos digitales.

De esta manera se pudo condensar los recursos telemáticos elegidos en una secuencia de imágenes interactivas, donde además se sumó información sobre las clases, como la referida al cronograma, bibliografía y otros datos de interés para el alumno.

La imagen desarrollada se puede encontrar en el siguiente link:

<https://view.genial.ly/5da8867f29a09a0fd450294f/interactive-content-imagen-interactiva-grupo-4>

### 3.CONCLUSIONES

Creemos que los laboratorios virtuales pueden ser efectivos en la enseñanza-aprendizaje del concepto volumetrías ácido-base, pero no reemplazan a los laboratorios reales o convencionales, por lo contrario son complementarios de estos. Las prácticas virtuales no permiten al alumno la adquisición del saber práctico (Morandi, 1997) el cual se logra a partir del encuentro real con el material del laboratorio. Sin embargo, en estos tiempos de aislamiento social preventivo obligatorio este recurso de vuelve fundamental para darle continuidad al saber práctico. Posibilitando la continuidad de las cursadas y pudiendo recuperar una vez finalizado este período los saberes prácticos con un estudiante posicionado en otro lugar, con conceptos

internalizados, con cuidados aprehendidos, un estudiante que ha desarrollado la capacidad de análisis de situación y el pensamiento crítico.

## BIBLIOGRAFÍA

Barberá, E., & Badia, A. (2005). Hacia el aula virtual: actividades de enseñanza y aprendizaje en la red. *Revista Iberoamericana De Educación*, 36(9), 1-22.

Bourdieu, P (1991). *El sentido práctico*. Buenos Aires. Ed. Taurus humanidades.

Crissman, J., & Upcraft, M. L. (2005). The keys to first-year student persistent. En Upcraft Lee M., John N. Gardner, Betsy O. Barefoot & Associates.

González, A. H., & Martin, M. M. (2016). Módulo 1. *Conceptos de educación y tecnologías digitales*.

Litwin, E. (1994). La tecnología educativa y la didáctica: un debate vigente. *Educación*, 3(6), 135-151.

Morandi, G. (1997). La relación teórico-práctica en la formación de profesionales: problemas y perspectivas. Ponencia presentada en las 2º Jornadas de Actualización en Odontología. Fac. de Odontología de la UNLP.

Odetti, V. (2013). El diseño de materiales didácticos hipermediales para los niveles medio y superior: experiencias incipientes en Argentina. <http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/disenio-materiales-didacticos-hipermediales-para-niveles-medio-superior-e>

Siegel, B. (2005). Inviting first-year student success: a president's perspective. En Upcraft Lee M., John N. Gardner, Betsy O. Barefoot & Associates.



# El uso de campus virtuales y otras herramientas digitales como apoyo y fortalecimiento de la educación universitaria: experiencias de la Bibliotecología y la Museología

**Viñas, Mariela<sup>1</sup>**

**Vallefin, Camila<sup>2</sup>**

1 Instituto de Investigación de Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS). FaHCE-UNLP. Argentina.  
[marovinas@gmail.com](mailto:marovinas@gmail.com) [mvinas@fahce.unlp.edu.ar](mailto:mvinas@fahce.unlp.edu.ar)

2 Instituto de Investigación de Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS). FaHCE-UNLP. Argentina.  
[cvallefin@fahce.unlp.edu.ar](mailto:cvallefin@fahce.unlp.edu.ar)

## RESUMEN

Dentro de las actividades docentes que se llevan a cabo con habitualidad en las asignaturas de Educación Superior, se incluyen la planificación y diseño de una propuesta pedagógica y sus objetivos, la organización y sistematización de información relevante para su desarrollo y la coordinación de las distintas tareas a realizarse tanto dentro como por fuera del espacio áulico. Para complementar o apoyar este proceso, que es complejo pero también dinámico, se pueden utilizar diferentes herramientas digitales, facilitadoras de la labor, pero también transformadoras de las modalidades tradicionales de enseñanza.

Esta ponencia tiene como objetivo compartir prácticas que han sido innovadoras, al menos en nuestros espacios docentes, y donde se han visto fortalecidas nuestras propuestas pedagógicas a través del uso de diferentes herramientas digitales, tanto para los quehaceres internos de cátedra como en el trabajo con lxs estudiantes.

Las experiencias se enmarcan en dos establecimientos universitarios, en el área de bibliotecología y museología, con propuestas tanto referentes a la educación presencial como a la educación a distancia. Más precisamente, se plantean las experiencias en dos asignaturas: por un lado, en Administración de Unidades de Información (AUI), de segundo año de las carreras de Bibliotecología y Ciencia de la Información de la Universidad Nacional de La Plata (FaHCE, UNLP); y, por el otro, de la materia Principios de Documentación de la carrera de Ciclo Complementario en Museología y Repositorios Culturales y Naturales de la Universidad Nacional de

Avellaneda, Educación a Distancia (UNDAV). Las herramientas y recursos utilizados principalmente fueron: campus virtuales con base Moodle (Campus Virtual FaHCE-UNLP y EAD-UNDAV) y las funcionalidades ofrecidas por estos espacios (wikis y glosarios de términos); aplicaciones pedagógicas (como la pizarra Padlet); Redes Sociales (Youtube, Facebook e Instagram); herramientas de diseño (como Canva); Bases de datos y lectores de RSS; y otras herramientas para el trabajo interno de cátedra (Presentaciones Google y GoogleDocs), entre otras.

**PALABRAS CLAVE:** ENSEÑANZA UNIVERSITARIA; HERRAMIENTAS DIGITALES; PLATAFORMAS VIRTUALES; ESPACIO ÁULICO

## 1. INTRODUCCIÓN

En el contexto actual, donde estamos inmersos en procesos de profundos cambios a nivel social, los docentes universitarios debemos adaptarnos para poder llevar adelante nuestra tarea de enseñar, de la mejor manera posible. Para ello, las tecnologías pueden convertirse en aliadas para el apoyo de nuestras clases presenciales, con el menester de ampliar la comunicación y/o como herramienta para dinamizar o simplificar contenidos complejos para los estudiantes. No sólo eso, sino que con la proliferación de las propuestas a distancia en favor de alcanzar a distintas partes de la población, las mismas también pueden funcionar como el canal único (pero no por eso, unidireccional) en el proceso de enseñanza.

Más allá de las particularidades y diferencias que pueden guardar los casos mencionados (la presencialidad y la virtualidad), en todo proceso de enseñanza-aprendizaje enmarcado en la Educación Superior, se ponen en juego los mismos componentes básicos (estudiantes, docentes y contenidos), a la vez que se dan distintas actividades esenciales, como son la preparación para la enseñanza; la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje; la planificación y selección de información relevantes; y la confección de distintos dispositivos o recursos para el apoyo de este proceso. Además, dentro de este marco, también se encuentran los aprendizajes previos, tanto del estudiantado como de los docentes y las responsabilidades o el compromiso entre las partes para llevarlo a cabo.

Las prácticas docentes deben entenderse como procesos dinámicos, ya que se transforman a lo largo del tiempo debido a los cambios producidos en la sociedad, los avances en el conocimiento especializado y la experiencia adquirida. La tecnología, en este sentido, puede apoyar o fortalecer este dinamismo, si es utilizada como un recurso de innovación y no como un mero accesorio de nuestras prácticas.

La innovación educativa, en este caso, sería un sinónimo de introyección de lo aprendido,



de explotación con éxito de alguna novedad, que permita encontrar soluciones a problemas recientes. Es una mejora, tanto en la metodología como en los contenidos impartidos e incluso, en la preparación de lxs estudiantes para el ejercicio real de sus actividades profesionales, en relación con las demandas existentes a nivel social (González Tirados, 1999, pp. 93-94). Es relevante remarcar este último punto, sobre todo en áreas tan estrechamente relacionadas con la tecnología como la bibliotecología y la museología, donde además es importante pensar en prácticas integradoras, que acerquen al/la estudiante a herramientas que deberá utilizar en su futuro como profesional.

No obstante, las innovaciones también traen aparejadas otras problemáticas a sortear y deben ir, en lo posible, acompañadas de un diagnóstico previo que ayude a determinar las posibilidades del alumnado en relación al uso y/o al acceso a lo digital. Si bien es una realidad que no todos tienen las mismas posibilidades, también lo es que no podemos mantenernos al margen de las herramientas que aporta la comunicación digital, que muchas veces también constituyen un instrumento clave para la inclusión y la contención. Las distintas herramientas digitales, como las redes sociales, el uso de campus virtuales, el trabajo colaborativo en wikis y/o en foros de discusión, chats o conversaciones compartidas, los grupos de WhatsApp, entre otras, se han constituido en diferentes modos de generar no sólo un contacto, sino también una forma para estrechar el vínculo con estudiantes.

A partir de la comprensión de sus potencialidades, es que surge la necesidad de experimentar con las TICs, siendo más creativos en el “aula”, tanto física como virtual. En este sentido, es la intención compartir nuestras experiencias en relación a la aplicación de entornos digitales, tanto en asignaturas presenciales como a distancia. Las mismas remiten a la asignatura presencial, Administración de Unidades de Información (AUI), de segundo año de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Bibliotecología y Ciencia de la Información, en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE-UNLP), y a la materia a distancia, Principios de Documentación (PD), correspondiente al Ciclo Complementario Curricular en Museología y Repositorios Culturales y Naturales de la UNDAV.

El objetivo es mostrar, por un lado, como hemos utilizado herramientas que nos provee la virtualidad, tanto de forma incorporada a actividades prácticas concretas de clase como para la confección de recursos o materiales didácticos que luego fueron utilizados en las mismas, a modo de “mediadores para el desarrollo y enriquecimiento del alumno” y con razón de favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje y la interpretación de los contenidos propuestos (González, 2015).

## **2. Contexto institucional: campus virtuales en ambas universidades.**

Los espacios virtuales, campus o plataformas educativas son estructuras diseñadas, en forma de comunidad virtual, y donde se ofrecen herramientas colaborativas para poder desa-

rollar las actividades académicas de una institución educativa a distancia. Son espacios de apoyo y acompañamiento, que pueden funcionar de manera simultánea a las clases presenciales o como plataforma directa para el transcurso de un curso completo. Según el INFOD (2020), los mismos son lugares dentro de la web, en el marco del nodo institucional, donde puedan darse procesos de intercambio entre docentes y estudiantes que posibiliten el aprendizaje. Los mismos no deberían ser sólo un mecanismo para la distribuir información, sino funcionar como un sistema, que permita la interactividad, la comunicación, la aplicación de los conocimientos, la evaluación y la gestión del curso en su conjunto.

En el ámbito de la UNLP se ha implementado el uso de campus virtuales, ya sea con propuestas a nivel general (como el proyecto de *AulasWeb*) o en espacios especialmente creados por las facultades, ideados para lograr el desarrollo de propuestas a distancia o como ampliación de las aulas presenciales. El caso de nuestra facultad de pertenencia, se nos ofrece a todxs lxs docentes, el Campus Virtual FaHCE desarrollado con la base Moodle. A su vez, en el contexto de la UNDAV, también se ha desarrollado una plataforma virtual a través de Moodle, pero con una versión de base y con una visualización diferente a las utilizadas en FaHCE.

No obstante, en ambos casos, estos espacios se han convertido en el eje integrador de nuestras prácticas docentes a nivel digital, ya que allí es donde se organizan los materiales de clase, las herramientas y/o los recursos ofrecidos y donde se propone una instancia importante de comunicación con nuestrxs estudiantes.

### **3. Experiencias docentes en asignaturas de grado del área de Bibliotecología y Museología.**

El Campus Virtual FaHCE (Fig. 1), como ya mencionamos, es una plataforma desarrollada por la FaHCE (UNLP) producida mediante el software libre Moodle y utilizada por la mayoría de las materias de la currícula de Bibliotecología. Esta adhesión fue dada de manera paulatina, desde los años 2006 y 2007 hasta la actualidad, donde casi la totalidad de las cátedras la ha incorporado en sus clases (Corda, 2017), en mayor o menor medida.

El trabajo que se lleva adelante dentro de la cátedra de AUI en este espacio, es de apoyatura a lo presencial. En el proceso de enseñanza, primeramente se planifican las secuencias didácticas y se programan las actividades, tanto individuales como grupales. Además, se realiza una verificación continua del aprendizaje y se establecen estrategias de control y evaluación (González Tirados, 1999, p. 98). A lo largo de los años, se ha incursionando en el uso de herramientas digitales que sirvan para a dinamizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como bien menciona Blanco López (2018, p. 84), este proceso de mejora ha sido posible a partir de

la experiencia adquirida, fundamental para marcar qué elementos son eficaces para el apoyo en el aprendizaje de lxs alumnxs.

A través del Campus, lxs estudiantes pueden ingresar, incluso con unas semanas de anticipación al comienzo de la cursada, a la presentación de la asignatura, el programa vigente y un espacio de novedades donde las docentes publican anuncios relacionados con la materia y/o con el mundo laboral (como, por ejemplo, pasantías y/o cursos de capacitación gratuitos). A estos materiales, se les suman también guías de lectura elaboradas por las docentes, documentos de apoyo bibliográfico en formato PDF y PPT, enlaces a links de interés y otros materiales (como por ejemplo, videos interactivos). Todo material producido es realizado con anticipación al comienzo de las clases y organizado en los distintos módulos, ya que dentro de las opciones para docentes se puede configurar qué información “ocultar” y cuál poner visible.

Semanalmente, lxs estudiantes deben realizar trabajos prácticos y entregarlos por el mencionado Campus. La utilidad del sistema radica en que nos permite estipular tiempos de apertura de las actividades y fechas de entrega. Asimismo, podemos comunicarnos entre nosotrxs, mediante el envío de mensajes directos de forma privada individual o también grupal, si fuera necesario. Esto último es especialmente útil en las conformaciones de trabajos grupales.

Más allá del tradicional trabajo escrito, el Moodle nos permite elaborar otro tipo de actividades, como wikis y glosarios, para trabajar conjuntamente, y cuestionarios de auto-calificación, que sólo hemos utilizado para que lxs alumnxs puedan hacer sus propias comprobaciones de lectura de lxs textos brindados y/o para pensar evaluaciones parciales a distancia.

Con respecto al uso de la wiki, utilizamos esta posibilidad para que lxs estudiantes trabajen en conjunto y puedan obtener un documento enriquecedor al final de la cursada, que es el que finalmente entregarán. La característica principal de este tipo de herramienta es que “cualquier usuario con mínimos conocimientos puede ingresar o editar información utilizando un modelo simple de instrucciones de formato” (Bordignon, 2009, p. 1). Asimismo, otros de los aspectos más valorados es la posibilidad de trabajar a distancia, justamente porque su utilización prescinde de la reunión física de los alumnos (Silva-Peña; Salgado Labra, 2013).

En relación a la herramienta de conformación de glosarios, la hemos utilizado para que lxs estudiantes puedan agregar conceptos significativos revisados en las distintas clases. El objetivo de la creación de un glosario es el de poder abrir un diálogo sobre el marco teórico, para desarrollar miradas y contribuciones distintas. En este sentido, se ha propuesto su elaboración para que lxs estudiantes colaboren con definiciones de términos que no conocen, basados en la bibliografía obligatoria, y puedan luego volver a ellas luego o consultar otros aportes de sus compañerxs. No obstante, la parte negativa, según nuestra experiencia es que, por lo general, no suele haber un contraste de diferentes opiniones o perspectivas a la hora de conformar una definición. Tampoco notamos que realicen una gran reelaboración de

los conceptos. Por esto mismo, si bien creemos que puede llegar a ser potencialmente beneficiosa, nos parece que para ser aprovechada debería proponerse como una actividad para ser trabajada exhaustivamente durante todo el curso y no como una actividad secundaria o complementaria, como lo hemos intentado hasta ahora.

Además de estas herramientas seleccionadas, el campus nos presenta distintas informaciones clave para el trabajo docente. Por ejemplo, estadísticas (sobre contenido visualizado y/o descargado) e informes completos de la actividad del alumno dentro del curso (entregas realizadas, calificaciones recibidas, última conexión, entre otras acciones). Prestamos atención a las estadísticas al final de cada curso, ya que nos permite saber cuáles son los materiales que hemos presentado y han tenido “más éxito” y cuáles casi no han sido descargados. Si bien no podemos saber el verdadero uso que han hecho con los materiales, la información nos da algunos indicios sobre la utilidad que han tenido y si es preciso cambiar/modificar algún material en específico.

Con relación a la experiencia de la UNDAV (Fig. 1), esta institución universitaria se caracteriza por poseer una considerable cantidad de carreras que se dictan a distancia, desde hace unos diez años atrás. Para ello utilizan también un campus virtual en base Moodle, que cumple con las mismas funcionalidades que mencionamos anteriormente. En esta plataforma, se puede acceder al Programa, el cronograma con los contenidos separados en módulos, foros de anuncios, clases divididas por unidades con sus respectivos materiales en formatos PPT y PDF y videos de Youtube. A diferencia de AUI-FaHCE-UNLP, en la plataforma también se encuentran videos de la docente y tutor de la carrera, ya que al ser virtual, se deben proyectar otras estrategias para acercarse a lxs estudiantes, ya que será la única manera de vinculación.

Asimismo, en este caso, las evaluaciones parciales son tomadas de forma domiciliaria, con un tiempo determinado para subida de los mismos a la plataforma y con posibilidades de recuperatorios por fuera del cronograma de la cursada. Para la comunicación entre docentes, se utilizan el chat de Gmail (Hangouts) y se llevan adelante reuniones virtuales de cátedra, tanto por medio de esa herramienta como mediante Zoom, una aplicación para videoconferencias.



Figura1. Plataformas FaHCE-UNLP y UNDAV

En ambos casos, se sostiene que el uso de los campus virtuales nos ha permitido, no sólo gestionar las distintas actividades y materiales didácticos de nuestros cursos, sino también incorporar otras herramientas digitales, mediante el uso de enlaces, para trabajar también por fuera de esta plataforma virtual.

Las más utilizadas, actualmente, son la aplicación para diseño de imágenes (CANVA), una pizarra colaborativa (Padlet), que utilizamos para afianzar el trabajo en equipo y colaborativo y distintas herramientas para el trabajo docente interno (como son GoogleDocs y Google Presentaciones). Elegimos realizar la exposición de estas herramientas, ya que nos han resultado de fácil acceso y han sido bien recibidas por lxs studentxs, quienes también se han atrevido a explorarlas junto a nosotras.

La aplicación CANVA es una herramienta muy intuitiva, que permite crear distintos diseños gráficos, a partir de plantillas predeterminadas. Antes de incorporarla en nuestras actividades, se explica a lxs alumnxs como manejarla y se les brinda acceso a un tutorial sencillo. Normalmente, es utilizada tanto para crear material docente (por ejemplo, infografías de apoyo para la clase), como para que lxs estudiantes creen sus propias producciones, en torno a la esquematización gráfica sobre un tema específico. También se ha trabajado para producir materiales de comunicación institucional, por ejemplo, pensando en los posibles canales digitales, habituales en las organizaciones bibliotecarias (como las redes sociales, Facebook o Instagram).

El Padlet, por su parte, es un instrumento educativo que hemos aplicado en las clases, permitiendo realizar un trabajo colaborativo entre lxs cursantes. A nivel didáctico, es un recurso útil para presentar una síntesis de materiales a utilizar en una consigna dada a los alumnos, ya que funciona como un pizarrón en el que “pegamos” los materiales en formatos DOC y PDF, dentro un “muro” de entorno digital. Puede utilizarse tanto para proponer actividades en el aula, como así también en educación virtual, ya que se puede incrustar el Padlet en cualquier entorno virtual (en nuestro caso, como ya mencionamos, los campus virtuales) (Padlet, 2014).

Otra función posible que le hemos dado a la aplicación (si bien también hemos probado otras para su confección), es de base para la creación de líneas de tiempo. Las mismas son divisiones temporales, diseñadas con el fin de mejorar la comprensión de distintos acontecimientos históricos, a través de un resumen o esquema gráfico. En el caso de la materia de AUI-FaHCE-UNLP y PD-UNDAV, resultan de utilidad para que lxs estudiantes puedan integrar la evolución histórica de la administración y las bibliotecas por un lado, y por el otro la evolución de la museología. A partir de su armado distintas habilidades, tales como la búsqueda y selección de la información esencial para su confección; la reflexión y comprensión global de determinados sucesos; y, finalmente, la creatividad, ante la necesidad de una representación gráfica de la información.

Finalmente, en relación al trabajo interno, en ambas cátedras se suele trabajar por fuera

de las plataformas Moodle, con las herramientas colaborativas ofrecidas por Google: Google Presentaciones, Google Docs y Google Drive. La primera es utilizada para realizar los apoyos visuales a las clases y la segunda para el trabajo en el contenido de las guías de clase. Al ser cátedras muy pequeñas, con un máximo de dos integrantes, son de utilidad para poder tener un fácil acceso a los documentos, pudiendo realizar comentarios y/o sugerencias, que luego son aprobados por las docentes titulares en cada caso. Por último, se utiliza la nube para compartir la bibliografía, ya que la misma se tiene digitalizada en su totalidad, con fines didácticos.

### 3.CONCLUSIONES

Es un gran desafío el dictado de clases en tiempos actuales por los que estamos atravesando. Lxs estudiantes y profesores, comenzamos el camino en las aulas, sean presenciales o virtuales, con muchas expectativas y a su vez con temores a afrontar. Es un aprendizaje continuo que cada una de las partes debe llevar adelante. Actualmente, contamos con plataformas que nos brindan un excelente trabajo colaborativo entre los actores involucrados en este proceso de enseñanza-aprendizaje (Viñas, 2017).

No obstante, es nuestro deber capacitarnos para sacar de ellas el mejor provecho posible y que no queden como meros "accesorios" de nuestras prácticas o que se conviertan en un obstáculo para lxs docentes y/o nustrxs estudiantes, en lugar de una herramienta o un complemento. Por esto mismo, para afrontar estas situaciones, debemos estar atentos a las herramientas y recursos que se van presentando, actualizándonos y capacitándonos para, de esta manera, poder brindar nuevos contenidos y nuevas formas de presentación e interacción, acordes a las necesidades del estudiantado actual.

En este sentido, esta ponencia ha intentado transmitir nuestra experiencia en los últimos años, respecto a las herramientas web que no han ayudado en nuestros procesos de enseñanza. De ninguna manera intenta imponer un modo de hacer las cosas, pero sí el pensar en conjunto, buscando las mejores opciones de impartir y generar conocimientos hacia las nuevas generaciones.

### BIBLIOGRAFÍA

Blanco López, G. (2018). La innovación en la práctica docente: del ser al hacer. *Revista de la Facultad de Filosofía y Letras Facultad de Lenguas, BUAP*. México. Recuperado de [http://cmas.siu.buap.mx/portal\\_pprd/work/sites/filosofia/resources/PDFContent/796/010.pdf](http://cmas.siu.buap.mx/portal_pprd/work/sites/filosofia/resources/PDFContent/796/010.pdf)

Bordignon, F. R. (2007). Wikis: hacia un modelo comunitario de preservación y socialización del conocimiento. *Simbosis* 4(1). Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/11881625.pdf>



*Campus Virtual FaHCE*. Recuperado de <https://campus.fahce.unlp.edu.ar/>

*Campus Virtual UNDAV*. Recuperado de <http://ead.undav.edu.ar/>

*Canva*. Recuperado de <https://www.canva.com/>

Corda, M. C. y Medina, M. C. (2017). La adopción del campus virtual a la enseñanza presencial de bibliotecología: la experiencia el Departamento de Bibliotecología de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina). *Prefacio*, 1(1): 53-60. Recuperado de [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.7959/pr.7959.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7959/pr.7959.pdf)

González, I. (2015). El recurso didáctico. Usos y recursos para el aprendizaje dentro del aula. *Escritos en la Facultad XI*, 109. Recuperado de [https://fido.palermo.edu/servicios\\_dyc/publicacionesdc/vista/detalle\\_articulo.php?id\\_articulo=11816&id\\_libro=571](https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_articulo.php?id_articulo=11816&id_libro=571)

GonzálezTirados, R. M. (1999). La innovación educativa en las universidades. *Aula Abierta*, 73, pp. 93-102. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=45449>

IFJ. (2019). *¿Qué son las Fake News?: guía para combatir la desinformación en la era de post verdad*. Recuperado de [https://www.ifj.org/fileadmin/user\\_upload/Fake\\_News\\_-\\_FIP\\_AmLat.pdf](https://www.ifj.org/fileadmin/user_upload/Fake_News_-_FIP_AmLat.pdf)

INFOD. Instituto Nacional de Formación Docente (2020). *Guía práctica para comenzar a armar y diseñar mi aula virtual*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina. Recuperado de <https://tic.infod.edu.ar/guia-practica-para-comenzar-a-armar-y-disenar-mi-aula-virtual/>

*Padlet. Sitio web colaborativo*. Recuperado de <https://es.padlet.com/dashboard>

Silva-Peña, I. y Salgado Labra, I. (2013). Uso de wikis como herramienta de trabajo colaborativo en un proceso de formación inicial docente. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, XXIV (46), pp. 165 - 179. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/145/14527692007.pdf>

Viñas, M. (2017). La importancia del uso de plataformas educativas. *Letras*, 1 (6): 157-169. Recuperado de [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.8497/pr.8497.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8497/pr.8497.pdf)

*Zoom*. Recuperado de <https://zoom.us/>

# El video interactivo para la autoevaluación

**Abal, Adrián<sup>1</sup>**

**Tanevitch, Andrea<sup>2</sup>**

**Pérez, Patricia<sup>3</sup>**

**González, Anabel<sup>4</sup>**

**Procopio Rodríguez, Melina<sup>5</sup>**

1 Facultad de Odontología UNLP, Argentina. [drpanacea2003@yahoo.com.ar](mailto:drpanacea2003@yahoo.com.ar)

2 Facultad de Odontología UNLP, Argentina. [atanevitch@gmail.com](mailto:atanevitch@gmail.com)

3 Facultad de Odontología UNLP, Argentina. [patogelptyg@gmail.com](mailto:patogelptyg@gmail.com)

4 Facultad de Odontología UNLP, Argentina. [anabelmargon24@gmail.com](mailto:anabelmargon24@gmail.com)

5 Facultad de Odontología UNLP, Argentina. [melina.p.r@hotmail.com](mailto:melina.p.r@hotmail.com)

## RESUMEN

La evaluación formativa se define como el proceso utilizado por el profesorado y el alumnado durante el periodo de enseñanza- aprendizaje que aporta la información necesaria (feedback) para ir ajustando el proceso de manera que los alumnos puedan alcanzar los objetivos propuestos. La función de este tipo de evaluación no es en principio calificar, sino ayudar a aprender, condicionar autonomía en el estudiante y corregir los errores a tiempo. Esta experiencia, tiene por objeto abordar las problemáticas relacionadas con una forma de evaluación formativa que es la autoevaluación, en la formación de profesionales de la carrera de odontología de la Universidad Nacional de la Plata. Nuestro objetivo es que los estudiantes comiencen a adquirir o refuercen sus estrategias de aprendizaje autónomo y autocrítico desde los primeros años de la carrera universitaria. En este contexto, diseñamos material didáctico utilizando la herramienta H5P que permite la realización de múltiples formatos, de los cuales nos inclinamos por el video interactivo como recurso de aprendizaje y autoevaluación. Presentamos las características del recurso mediante un material elaborado para la asignatura Dimensión Psicológica de la Atención Odontológica que curricularmente corresponde a segundo año. Concluimos que diseñar e implementar material educativo para la autoevaluación promueve en el



estudiante la conciencia sobre lo que va aprendiendo, cómo lo aprende y el momento en que debe rectificar su camino; alentará el desarrollo de estrategias metacognitivas que lo beneficiarán en la apropiación del conocimiento, en los niveles de motivación y en consecuencia en el rendimiento académico.

**PALABRAS CLAVE:** recursos virtuales- autoevaluación- h5p- odontología

## 1.INTRODUCCIÓN

La evaluación en el ámbito de la universidad es una tarea compleja por la diversidad de funciones que contempla: evaluación de formación, selección, certificación y acreditación; funciones administrativas, de promoción o recuperación; funciones de poder y control; de información y retroalimentación; funciones de orientación, ayuda y asesoramiento. La evaluación de los alumnos, generalmente hace referencia a su rol en la acreditación de saberes para la promoción de los cursos. No obstante esta función, cumple otras finalidades formativas. Compartimos con Leonor Margalef (2005) el siguiente interrogante “¿hasta qué punto la evaluación cumple funciones más cercanas a un enfoque de evaluación formativa?” (2005, p. 31).

La evaluación formativa se define como el proceso utilizado por el profesorado y el alumnado durante el periodo de enseñanza-aprendizaje que aporta la información necesaria (feedback) para ir ajustando el proceso de manera que los alumnos puedan alcanzar los objetivos propuestos. La función de este tipo de evaluación no es en principio calificar, sino ayudar a aprender, condicionar al estudiante inteligente y corregir los errores a tiempo (Núñez Peña et al., 2015).

Esta experiencia, tiene por objeto abordar uno de los aspectos de la evaluación formativa que es la autoevaluación, en la formación de profesionales de la carrera de odontología. La autoevaluación constituye una estrategia de evaluación continua centrada en el alumno, que le permite desarrollar autonomía y reflexión crítica sobre su proceso de aprendizaje, sin estar condicionada por la expectativa de la nota. Es deseable que los estudiantes comiencen a adquirir o refuercen sus estrategias de aprendizaje autónomo y autocrítico desde los primeros años de la carrera universitaria.

En este contexto, diseñamos material didáctico utilizando la herramienta H5P que permite la realización de múltiples formatos, de los cuales nos inclinamos por el video interactivo como recurso para aplicar la autoevaluación.

## 2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA / DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Una de las problemáticas que emergen de la evaluación es que una parte de los estudiantes reconoce que no ha podido adquirir los contenidos y competencias necesarias del curso en el momento de la acreditación. Encontramos algunas debilidades en cuanto a los materiales o espacios de autoevaluación antes de la instancia definitiva. Para introducir, modificar, reforzar o estimular la autoevaluación es necesario trabajar en el diseño de estrategias de enseñanza que promuevan la participación activa y comprometida del alumno en su aprendizaje. Delgado García (2009) define la autoevaluación como un tipo de evaluación ligada con el aprendizaje autónomo y con el aprendizaje a lo largo de la vida, ya que la realiza el propio estudiante permitiéndole comprobar su propio nivel de aprendizaje. La finalidad de este instrumento, no es calificar al estudiante sino mejorar el aprendizaje.

Desde nuestra experiencia docente postulamos que “los alumnos no estudian en función del aprendizaje sino de la nota y no suelen utilizar recursos virtuales para el estudio autónomo”.

Los recursos de autoevaluación que estamos elaborando y presentamos en este trabajo, están dirigidos a implementarse en forma sistemática en la asignatura Dimensión Psicológica de la Atención Odontológica, que se cursa en el segundo año de la carrera de odontología de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Al constituirse en el marco de la evaluación continua, la autoevaluación para que sea efectiva, debe tener cierta periodicidad, a los efectos de que el estudiante vaya comprobando progresivamente su nivel de aprendizaje (Calatayud, 2008).

Desde la asignatura estamos incorporando, ya desde cursos anteriores, distintas estrategias de aprendizaje para que los estudiantes comiencen a adquirir o refuercen sus dominios de aprendizaje autocrítico. En esas experiencias, planteamos distintas actividades donde se integra el aula física con las actividades virtuales y para la calificación se realizaron comentarios de retroalimentación o una escala sin que exista una nota mínima para aprobar. Además se contempla una instancia de re-ejecución voluntaria de las tareas si el estudiante lo considera pertinente.

Para avanzar en estrategias de autoevaluación nos dedicamos a la elaboración de videos interactivos mediante la herramienta H5P, que a su vez pueden ser publicados mediante la plataforma institucional MOODLE. Estos recursos interactivos presentan algunas ventajas: proporciona un retorno más rápido al estudiante; posibilita incorporar distintos formatos (texto, imagen, sonido...) que enriquecen el proceso de aprendizaje a la vez que la actualización de las actividades es mucho más rápida y menos costosa (García Beltrán et al., 2016). En relación con el tiempo y el espacio en el que, generalmente, se desarrolla la autoevaluación, conviene destacar su carácter asincrónico con la acción docente del profesor, así como su no presencia-



lidad, pues se trata de una actividad, que se realiza fundamentalmente fuera del aula. En definitiva, la autoevaluación formativa generalmente no coincide ni temporal ni espacialmente con la acción docente del profesor en el aula. Además, solamente participa individualmente el estudiante puesto que se trata de un aprendizaje autónomo.

H5P es un portal de recursos abiertos (Open Source, de código abierto), que provee de múltiples herramientas para crear o enriquecer contenidos que pueden embeberse en distintos soportes como la plataforma Moodle. No tiene costos de licencias por su uso y está basado en la web, por lo que solo se necesita un navegador.

Se define como Mobile friendly, “amigable con dispositivos móviles”, de manera que el diseño no se rompe en estos dispositivos, más bien se adapta o ajusta a ellos. Es de fácil uso para crear, compartir y reutilizar los contenidos creados.

La presentación de contenidos que ofrece H5P tiene carácter multimedia, ya que integra imágenes, texto, gráficos, videos, audio, etc. Los eventos interactivos comprenden, diferente tipo de instancias de autoevaluación –selección múltiple, verdadero/ falso, arrastrar y soltar-, con comprobación de respuestas correctas, retroalimentación del docente y calificación final. Pueden insertarse también señales de re direccionamiento, que permiten al usuario saltar ciertos temas o volver a temas anteriores, de manera de ejercer el control de la sucesión de pantallas y acceder a la información deseada a su propio ritmo y en el momento en que él lo decida (Vallejo y González, 2018).

Presentamos uno de los videos elaborados mostrando algunas de las características. En este caso se aborda un aspecto del tema “Ciencia”. El vídeo es de corta duración (cerca de 2 minutos) por lo que si queremos desarrollar varios aspectos de un tema conviene elaborar varias presentaciones para que la extensión no resulte tediosa. En este caso, el vídeo toma el primer paso del proceso de investigación que es “La idea de investigación” y a partir de este recorte se incluye interactividad considerando otros aspectos relacionados (Ilustración 1).

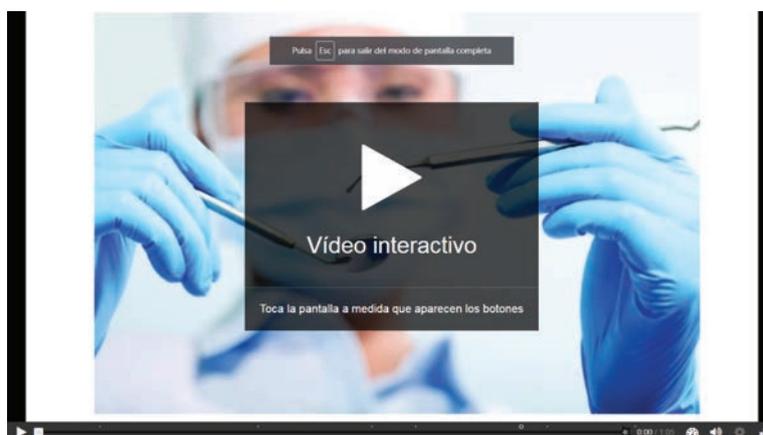


Ilustración 1 La ventana de presentación del video tiene un icono que identifica la interactividad y una leyenda que invita a tocar los botones que aparecen en pantalla durante la ejecución

Pueden crearse videos interactivos recurriendo a un material ya elaborado y disponible en la red que es enriquecido mediante la interacción o bien una creación propia con algún software de producción de videos como OBS Studio (Open Broadcaster Software) o como en nuestro caso que se utilizó Powtoon. Los botones de interactividad que van apareciendo en la pantalla, dan acceso a distintos tipos de contenidos tales como imágenes, texto, links, retos con distinto formato (Ilustración2).



Ilustración 2 A medida que se ejecuta el video aparecen en la pantalla, distintos botones que redirigen a información complementaria

La interactividad permite incorporar actividades de monitoreo para que el alumno vaya comprobando su nivel de comprensión. Se pueden utilizar espacios a completar, seleccionar conceptos relacionados al tema, verdadero/falso, elección múltiple. Al finalizar se puede incluir un sumario donde se realiza un auto-test del tema (Ilustración 3) y también, optar por una ventana de rendimiento muestra un resumen del desempeño.

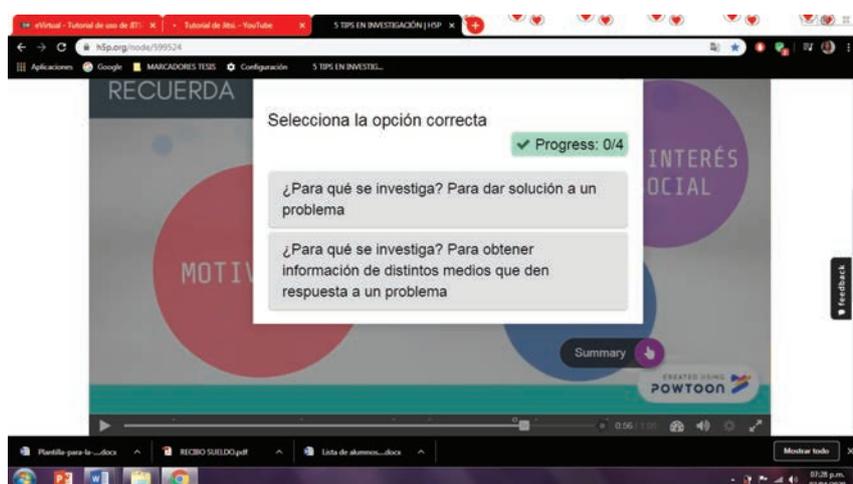


Ilustración 3 El botón sumario despliega una ventana de autoevaluación

Para realizar los ajustes necesarios en el material propuesto, está planeado un seguimiento de la satisfacción del estudiante mediante cuestionarios de carácter anónimo.

### 3.CONCLUSIONES

Promover la evaluación educativa formativa desde la figura de la autoevaluación y utilizar herramientas de entornos virtuales para su aplicación constituye un aporte al proceso enseñanza-aprendizaje con autorresponsabilidad y autonomía que contribuye al desarrollo de mejores competencias desde los años iniciales de la carrera. Asimismo, supone un ejercicio de autorregulación y autorreflexión crítica sobre su grado de conocimiento y desarrollo de habilidades. Con ello, también se favorece la adquisición de valores educativos como son: la honradez, la dignidad y la formación de personas críticas.

Diseñar e implementar la autoevaluación educativa promueve en el estudiante la conciencia sobre lo que va aprendiendo, cómo lo aprende y el momento en que debe rectificar su camino; alentará el desarrollo de estrategias metacognitivas que lo beneficiarán en la apropiación del conocimiento, en los niveles de motivación y en consecuencia en el rendimiento académico. A la vez, permitirá al docente reflexionar sobre su práctica, proponer las estrategias y actividades oportunas para favorecer la autoevaluación del estudiante sin descuidar su rol en la retroalimentación.

### BIBLIOGRAFÍA

Calatayud Salom, María Amparo (2008). La autoevaluación como estrategia de aprendizaje para atender a la diversidad. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Universitat de Valencia. Recuperado el 1/4/2019 de: <https://www.educaweb.com/noticia/2008/01/28/autoevaluacion-como-estrategia-aprendizaje-atender-diversidad-2752/>

García-Beltrán, Ángel; Martínez, Raquel; Jaén, José-Alberto; Tapia, Santiago (2016). La autoevaluación como actividad docente en entornos virtuales de aprendizaje/enseñanza RED. Revista de Educación a Distancia. Núm. 50. Artíc. 14. 15-Jul. Recuperado el 1/4/2019 de: DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/red/50/14> [http://www.um.es/ead/red/50/garcia\\_beltran\\_et\\_al.pdf](http://www.um.es/ead/red/50/garcia_beltran_et_al.pdf)

Margalef, G. Leonor (2005). Los retos de la evaluación auténtica en la enseñanza universitaria: coherencia epistemológica y metodológica. Rev. Perspectiva Educacional, Instituto de Educación PUCV, N° 45, 1 Semestre, pp. 25-44

Núñez-Peña, M. Isabel et al. (2015). Evaluación formativa en Educación Superior: Impacto en estudiantes con ansiedad a las matemáticas. Procedia - Social and Behavioral Sciences 196, pp.135- 141

Vallejo, Alcira; González, Alejandro Héctor (2018). Presentaciones interactivas H5P.Repositorio Universidad Nacional de la Plata. Recuperado el 2/4/2020 de: [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/70116/Documento\\_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/70116/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

# Enriqueciendo con TIC las estrategias de enseñanza. Una propuesta de innovación.

Izurieta, María Rosario<sup>1</sup>

Arpone, Soledad<sup>2</sup>

1 Facultad de Psicología, UNLP, Argentina. [rosario.izurieta@psico.unlp.edu.ar](mailto:rosario.izurieta@psico.unlp.edu.ar)

2 Facultad de Psicología, UNLP, Argentina. [soledadarpone@hotmail.com](mailto:soledadarpone@hotmail.com)

## RESUMEN

El presente trabajo se propone relatar una propuesta de innovación curricular desarrollada en la cátedra Planificación Didáctica y Práctica de la Enseñanza en Psicología de la Facultad de Psicología de la UNLP. La misma tuvo como punto de partida el trabajo realizado en el marco del seminario: “Desarrollo e Innovación Curricular” de la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria Nacional de La Plata, en el cual elaboramos una propuesta de innovación curricular luego de revisar las estrategias de enseñanza de la cátedra a partir de la consideración de las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación).

En los últimos años hemos vivenciado una serie de cambios en los y las estudiantes que aspiran a cursar la asignatura, entre ellos: incremento de la matrícula e interesados en realizar la materia de modo semi-presencial porque residen en otras ciudades o provincias. Asimismo se presentaron circunstancias que han incidido en el desarrollo homogéneo de las actividades académicas de teóricos y/o comisiones de trabajos prácticos (paros, asuetos, COVID-19, etc.). Estas circunstancias incentivaron a los integrantes de la cátedra a desarrollar otros espacios de enseñanza y aprendizaje que vayan más allá de la presencialidad. Para ello llevamos adelante a comienzos de 2019 una propuesta de aula extendida empleando el entorno AulasWeb de la Universidad Nacional de La Plata. La pandemia mundial COVID-19 precipitó la transformación e implementación a distancia de dicha propuesta.

**PALABRAS CLAVE:** Innovación - currículum - TIC - prácticas docentes



## **1.INTRODUCCIÓN**

En el presente trabajo nos proponemos relatar una propuesta de innovación curricular referida a “estrategias de enseñanza y TIC” desarrollada en la cátedra “Planificación Didáctica y Práctica de la Enseñanza en Psicología” de la Facultad de Psicología de la UNLP. La misma tuvo como punto de partida el trabajo realizado en el marco del seminario: “Desarrollo e Innovación Curricular” de la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de La Plata, en el cual elaboramos una propuesta de innovación curricular sobre el tema mencionado.

Actualmente gran cantidad de docentes disponen, además de los recursos tradicionalmente utilizados en el contexto educativo (libros de texto, equipos de sonido, retroproyectors, etc), de los aportes de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante TIC) para sus prácticas docentes. Cada vez con mayor frecuencia profesores, profesoras y alumnos y alumnas tienen acceso a netbooks, notebooks, smartphones, etc.

En los últimos años se presentaron en la asignatura una serie de situaciones (incremento de la matrícula, estudiantes que solicitan en el marco del Programa de Egreso cursar la materia de modo semi-presencial porque residen en otras ciudades o provincias, interrupción de la actividad académica producto de circunstancias epidemiológicas, etc.) que hicieron necesario repensar la propuesta de enseñanza y construir estrategias que favorezcan la continuidad y el egreso de los estudiantes a partir de del uso de TIC.

## **2.DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA / DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN**

La formación de los estudiantes constituye en realidad el núcleo central de la tarea docente. Por eso el docente está obligado a experimentar permanentemente sobre las formas más adecuadas para trabajar con ellos (Díaz Barriga, 1994, p. 39).

Alicia de Alba (1995) establece que todo currículum es una síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, destaca su carácter de campo tensional en el que pugnan saberes y sujetos muchas veces en conflicto. El diseño de un currículum, así como sus modificaciones pueden ser interpretados como procesos en los que se dirimen posiciones, es un espacio de lucha en el plano cultural, una cuestión de poder.

Diversxs autorxs han establecido la importancia, a la hora de pensar la enseñanza, del

triángulo didáctico cuyos vértices representan al docente, al alumno y al conocimiento o saber a enseñar. La estructura didáctica está constituida por las relaciones establecidas entre esos vértices las cuales se ponen en evidencia en la situación de enseñanza. En función de lo expuesto la didáctica se ocupará, no de cada uno de los polos individualmente, sino de las relaciones que se establecen entre los mismos (Poggi, 1996). A fin de evitar caer en simplificaciones el triángulo didáctico debe enmarcarse en otro triángulo que lo integra, dicho triángulo de mayor envergadura es el que está compuesto por el Estado, la sociedad civil y la institución educativa (Frigerio y otros, 1992).

La relación asimétrica establecida entre docente y alumnos supone que el primero no sólo posee un dominio mayor sobre un campo de conocimiento sino que además es el responsable de organizar situaciones de enseñanza que promuevan los aprendizajes de los alumnos (Poggi, 1996).

La asignatura “Planificación Didáctica y Práctica de la Enseñanza en Psicología” es una materia anual ubicada en 5° año del Profesorado en Psicología de la UNLP, de promoción obligatoria, en la que el número de inscriptos en los últimos años ha aumentado de manera exponencial, hasta llegar a inscribirse alrededor de 400 estudiantes en los dos últimos ciclos lectivos.

En ese sentido Cardós, Fernández Francia, Szychowski & Arpone (2018) establecen que en la actualidad el desarrollo de nuestra labor como formadores se ve obstaculizada por las condiciones en las que debemos implementar nuestra propuesta. El incremento en el número de alumnos que cursan la asignatura nos enfrenta a la imposibilidad de realizar un acompañamiento y supervisión acorde a los propósitos de la misma lo que afecta de manera negativa en la calidad de la formación que estamos brindando a los futuros Profesores en Psicología. La mayor dificultad radica en poder realizar la observación de las “prácticas de la enseñanza” a fin de contribuir al proceso de objetivación de las mismas, su análisis y reflexión en el marco de la supervisión en los términos antes planteados.

Los estudiantes que cursan la asignatura constituyen una población heterogénea, con trayectorias académicas diversas (muchos de ellos y ellas se encuentran cursando simultáneamente el trayecto final de la Licenciatura en Psicología o se graduaron de dicha carrera, retoman los estudios luego de muchos años, etc). Asimismo en los últimos años, en el marco del Programa de Egreso, la cátedra ha recibido estudiantes que deben cursar bajo la modalidad “semi-presencial” debido a que residen a muchos kilómetros de la Facultad y sólo adeudan una asignatura para graduarse por lo cual requerían de una propuesta que, no siendo totalmente a distancia, disminuya la cantidad de viajes a realizar.

Para Davini (2009) la enseñanza como acción intencional, comprometida con propósitos de transmisión cultural, dirigida a sujetos concretos en formación y al logro de resultados de aprendizaje no puede ser improvisada. Programar la enseñanza implica clarificar los propó-



sitos educativos, definir los objetivos de aprendizaje, organizar los contenidos, diseñar una secuencia de actividades de aprendizaje y su distribución en el tiempo y organizar el ambiente seleccionando los materiales y recursos.

Gimeno Sacristán (1988) identifica dentro de los elementos didácticos del currículo, una dimensión que el autor denomina “medios técnicos en la enseñanza”, conceptualiza los mismos como todo lo que sirva al docente para lograr un objetivo. La definición general de dicho concepto supone que cualquiera de los elementos del modelo didáctico es un medio para la enseñanza; la descripción restringida refiere exclusivamente a los recursos instrumentales. Es esta última definición la que consideraremos en el presente trabajo, entendiendo por tal al material didáctico de todo tipo, abarca desde un gráfico o maqueta elemental hasta los medios audiovisuales de última generación al servicio de la enseñanza.

El término TIC se utiliza para designar a los recursos tecnológicos que permiten la gestión y manipulación de la información así como la comunicación entre usuarios y equipos (Solano Fernández, 2010). Los recursos tecnológicos contribuyen a que lxs profesorxs puedan ampliar y diversificar las ayudas que prestan a alumnos y alumnas en el proceso de aprendizaje de los contenidos escolares; son herramientas útiles que sirven al docente para apoyar las explicaciones, las presentaciones y las demostraciones. Asimismo estos recursos pueden ser utilizados para promover una actuación cada vez más independiente y autónoma de lxs estudiantes en el uso funcional de los aprendizajes realizados (Coll, 2010).

Como mencionamos anteriormente, uno de los problemas que atraviesa la cátedra de la cual formamos parte reside en la numerosidad, el incremento de la cantidad de estudiantes que año a año se inscriben para cursar la misma, cuestión que nos lleva a repensar la propuesta formulada considerando otro número de alumnxs. A ello se suman las diversas variables que inciden en el desarrollo homogéneo de las actividades académicas de las cátedras producto de paros, asuetos o factores extraordinarios (este año COVID-19), que requieren implementar otros espacios de enseñanza y aprendizaje que vayan más allá de la presencialidad así como la importancia de considerar estrategias que posibiliten el egreso de lxs estudiantes de la carrera que en muchos casos adeudan sólo una asignatura para graduarse y han vuelto a sus ciudades de origen.

Para Rama (2009) las nuevas realidades que atraviesan las instituciones (expansión de saberes, cantidad de alumnos, sociedad sobreinformada, etc.) inciden en la incorporación de nuevas tecnologías y la virtualización de los procesos de aprendizaje y enseñanza.

González, Esnaola, Martín y Barletta (2012) establecen que para promover la igualdad de oportunidades la UNLP incorporó, a la enseñanza tradicional presencial practicada en las aulas, la educación a distancia; como nuevas modalidades de trabajo académico asistidos por computadoras, con la idea de complementar y mejorar los procesos de enseñanza y apren-

dizaje en la UNLP, buscando articular una modalidad educativa con la otra, de una manera óptima y aprovechando las bondades de ambas.

La propuesta de innovación curricular llevada adelante en la cátedra encuentra antecedentes en la utilización de TIC tanto en el modo de comunicarse con los estudiantes más allá de la presencialidad (mails, grupos de facebook y whatsapp) así como en la forma en la que se ha desarrollado el trabajo colaborativo y la supervisión de la práctica de la enseñanza (google drive).

En función de lo expuesto podemos establecer que la implementación del aula virtual supone una innovación en el marco de un proceso que, además está decir, desafió a los docentes y a la presencialidad. La propuesta tuvo como propósitos educativos la promoción de la inclusión educativa a partir de la incorporación de nuevas estrategias, el enriquecimiento de las trayectorias de futurxs profesionales a partir de la inclusión de las TIC, la extensión de la acción docente (extended learning) de una propuesta educativa de modalidad presencial, la reflexión en torno a las prácticas docentes y la capacitación de lxs integrantes de la cátedra, entre otros. Por su parte los objetivos de aprendizaje propuestos apuntaron a que lxs alumnxs participen de un espacio de lectura, escritura e intercambio que favorezca los procesos de enseñanza-aprendizaje; profundizar las actividades desarrolladas de manera presencial durante la cursada de la asignatura; la construcción de conocimiento sobre los contenidos de la materia y a valorar el uso de las TIC.

En relación a los métodos de enseñanza para abordar los contenidos del programa se propuso emplear el espacio Aulas Web de la Universidad Nacional de La Plata trabajando con distintos tipos de materiales, a saber: documentos-guía (que orienten la actividad virtual), fichas didácticas y material bibliográfico (en los que se aborden los temas de cada uno de las unidades), guías de lectura que orienten la comprensión lectora (centrándose en los conceptos más relevantes y pertinentes del material bibliográfico obligatorio), actividades optativas (para profundizar los temas de cada unidad) y obligatorias (que lxs estudiantes deberán entregar en las fechas previstas y cumplir con ciertos criterios oportunamente explicitados para su aprobación), diseño de materiales audiovisuales (contenido centrado en una síntesis de los conceptos más relevantes sobre los saberes transmitidos por las docentes durante la clase presencial) y creación de Foro de Consultas Técnicas (a fin de que alumnxs se familiaricen con el entorno virtual y comiencen a desarrollar habilidades en el uso de las herramientas que éste ofrece), foro como espacio de reflexión compartida (estas herramientas se utilizan en el análisis y el dominio de los contenidos, la finalidad de estos recursos es crear una comunidad virtual, en la cual alumnxs construyan sus aprendizajes en interacción y en colaboración con otros) y glosario colaborativo (con el objetivo que todos lxs alumnxs accedan y participen en la producción de conocimiento, socializan la información y se comuniquen).

El aula virtual de la asignatura se organizó en secciones unas de acceso abierto y otras



restringido para los participantes. A las primeras secciones podían acceder la totalidad de los matriculados, entre las mismas se pueden mencionar la presentación de la materia, el espacio de teóricos, de enlaces de interés, bibliografía y de comunicación general sobre trabajos prácticos. Asimismo se generaron secciones para cada una de las comisiones de trabajos prácticos con acceso restringido según la pertenencia a cada grupo de comisión. En estas últimas secciones cada ayudante desarrolló lo que planificó para abordar los contenidos y bibliografía del programa de trabajos prácticos.

En función de lo expuesto creemos que la propuesta de innovación, que implicó la inclusión del uso de TIC en el dictado de la asignatura, permitió a la cátedra reflexionar en torno a las prácticas docentes así como abordar las circunstancias adversas que se presentaron en los últimos ciclos lectivos a fin de garantizar el derecho a la Educación Superior de lxs estudiantes.

### **3.CONCLUSIONES**

La docencia, en tanto práctica comprometida con la construcción subjetiva, debe ser receptiva de los cambios culturales.

Actualmente nos encontramos en una etapa inicial de implementación de la propuesta que comenzamos a delinear durante el ciclo 2019. En aquel momento las principales cuestiones a considerar como desafíos tenían que ver con la repercusión institucional de la misma, la socialización al interior de la cátedra y la capacitación en la elaboración de más y mejores recursos acordes a nuestra propuesta de aula extendida (que de ninguna manera implicaba que se sustituya la presencialidad en función de las características del plan de estudios de nuestra carrera).

La idea inicial de utilización del aula virtual como extensión del aula presencial devino a comienzos de este año, producto de la suspensión de actividades presenciales a causa de la pandemia mundial producto del COVID-19, en la necesidad de realizar una propuesta a distancia de la asignatura por la imposibilidad de sostener los encuentros presenciales (ya no de aula extendida). Lo complejo, penoso y lamentable de esta situación propició una repercusión beneficiosa dado que se conformaron condiciones institucionales para llevarla a cabo (crecimiento del personal del área de Educación a Distancia de la Facultad, nombramiento de tutorxs tecnológicos, acompañamientos constante a las cátedras que están creando y/o desarrollando sus aulas virtuales, apertura de más vías de consulta, espacios de capacitación, entre otros). A su vez el equipo de cátedra en su conjunto participó con gran disposición, nos encontramos ante el desafío de continuar profundizando los conocimientos y posibilidades que las TIC nos brindan para desarrollar las actividades de enseñanza a fin de posibilitar aprendizajes en nuestros estudiantes.

## BIBLIOGRAFÍA

Basabe, L. y Cols, E. (2007). La enseñanza. En Camilloni, A., Cols, E., Basabe, L. y Feeney, S. El saber didáctico. Buenos Aires, Paidós.

Cardós, P.; Fernández Francia, M. J.; Arpone, S.; Szychowski, A. (2018). Formación de Profesores en Psicología en la UNLP: revisión de una propuesta de socialización pre-profesional 2º Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública. ISBN 978-950-34-1796-6. Editorial: Universidad Nacional de La Plata. Pp. 246-259.

Coll, C (2010). Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria. Capítulo 5. Aprender y Enseñar con Tecnologías de la Información y la Comunicación en la educación secundaria. Barcelona, Editorial Grao.

Coscarelli, M. R (2015). *Debates Curriculares y Formación de Educadores*, material elaborado para el Seminario de la Maestría en educación- Orientación en Pedagogía de la Formación.

Davini, M.C. (2009). Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores. Buenos Aires, Santillana.

De Alba, Alicia (1995). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires, Editorial Miño y Dávila.

Díaz Barriga, A. (1994). *Docente y programa. Lo institucional y lo didáctico*. Buenos Aires, Aique.

Gimeno Sacristán, J. (1988). Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo. Buenos Aires, REI. Capítulo. 4 Los componentes de la teoría del currículo. Análisis del modelo.

González, A.; Esnaola, F & Martín, M. (2012). Propuestas educativas mediadas por tecnologías digitales: Algunas pautas de trabajo. Ciudad de La Plata, Buenos Aires, Argentina Dirección de Educación a Distancia Innovación en el aula y TIC.

Poggi, M. (1996). (Comp.) Apuntes y aportes para la gestión curricular. Buenos Aires, Kapelusz.

Rama, C. (2009). *La universidad latinoamericana en la encrucijada de sus tendencias*. Universidad del Caribe.

Solano Fernández, I. M. (2010). Las TIC para la enseñanza en el aula de Secundaria. Universidad de Murcia.

Zabalza Beraza, M. y Zabalza Cerdeiriña, A. (2012). Innovación y cambio en las instituciones educativas, Rosario, Homo Sapiens Ediciones Introducción, Caps. I, II y VI.

# Experiencia interactiva guiada en la formación de traductores jurídicos: comentarios en torno a la implementación de "visitas guiadas"

**Pardo, Javier**<sup>1</sup>

**Urtubey, Federico**<sup>2</sup>

**Espósito, Julia**<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina.  
[jpardo@fahce.unlp.edu.ar](mailto:jpardo@fahce.unlp.edu.ar)

<sup>2</sup> Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina.  
[ue.federico@gmail.com](mailto:ue.federico@gmail.com)

<sup>3</sup> Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina.  
[jesposito@fahce.unlp.edu.ar](mailto:jesposito@fahce.unlp.edu.ar)

## RESUMEN

La presente comunicación propone el análisis de una experiencia de enseñanza del Derecho en el marco de los Traductorados Públicos en Lengua Inglesa y Francesa en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). En primer lugar, se esboza el perfil de los estudiantes a partir de un análisis del plan de estudios vigente y el contexto de aprendizaje. Posteriormente, partiendo de la tesis de que la enseñanza del Derecho debe evitar caer en un enfoque meramente descriptivo, se propone el análisis de la implementación de "visitas guiadas" en las cursadas de las materias *Derecho 1* y *Derecho 2 (aplicados a la traducción)*, realizadas en organismos públicos provinciales "cuyo estudio forma parte de la currícula". Así, luego de describir en profundidad este recurso y los objetivos pedagógicos en los que tiene asidero, se ofrecen los resultados de encuestas realizadas a los estudiantes al final de la cursada, donde pueden identificarse sus propias valoraciones respecto de las visitas guiadas. Después de realizar un análisis de las diversas respuestas de los jóvenes, en las conclusiones se destaca la implementación de las visitas guiadas, tanto como parte del proceso de fortalecimiento de la competencia temática traductora, como también del conocimiento situado de diversas instituciones vinculadas con el ejercicio de los derechos de los habitantes.

**PALABRAS CLAVE:** enseñanza del Derecho; competencia temática; formación de traductores jurídicos; experiencia interactiva guiada.

## 1. INTRODUCCIÓN

### 1.1 El perfil del estudiante del Traductorado Público de la FaHCE

A la hora de caracterizar el perfil del estudiante del Traductorado Público Nacional, corresponde advertir determinadas especificidades que configuran el contexto de aprendizaje del Derecho en la FaHCE. En este sentido, podría decirse que el Derecho atraviesa a los estudiantes de tres maneras: 1) desde el rol del traductor público como técnico auxiliar en el ámbito judicial y administrativo; 2) desde el Derecho en general como aporte necesario para el desempeño cívico y profesional responsable; y 3) desde el Derecho Comparado en particular como método para el abordaje, estudio y análisis de la traducción jurídica.

En cuanto al primer aspecto, debemos situarnos en el punto de partida que esboza el marco institucional para el ejercicio de las incumbencias de nuestro título de grado: 1) "Realizar traducciones al idioma español, inglés o francés de textos y documentos jurídicos, comerciales, científicos, técnicos y literarios de carácter público y privado, en los casos que las disposiciones legales así lo establezcan o a petición de parte interesada"; 2) "Actuar como intérprete del idioma en el cual posee título habilitante, en instituciones y organismos públicos y privados, en los casos previstos por la ley"; y 3) "Actuar como revisor y asesor lingüístico de inglés o francés a requerimiento de parte interesada" (Traductorado en Inglés y Traductorado en Francés, 2002). A partir de esta formulación institucional, se interpreta que el traductor graduado se encuentra habilitado para ocupar un rol técnico auxiliar en el ámbito judicial y administrativo. Por este motivo, reconocemos la necesidad de fortalecer aquellas competencias que permitan a los traductores públicos interactuar de manera armoniosa y criteriosa con los diversos espacios y agentes de operación del Derecho.

El segundo aspecto remite a una juntura entre la idiosincrasia que caracteriza a la FaHCE y el rol del traductor como actor sociopolítico crítico y agente cultural. En un sentido amplio, los alumnos se encuentran interpelados por el Derecho como uno de los pilares elementales para el ejercicio pleno, responsable y ético de la ciudadanía y la profesión: "El estudio del Derecho en las universidades debería ser reflexivo y crítico: debería examinar qué es el Derecho, ubicar al Derecho dentro de su contexto en la sociedad y en otras disciplinas en las ciencias humanísticas y sociales, las cuales ofrecen un entendimiento más rico sobre la naturaleza del Derecho y su funcionamiento en la sociedad. El estudio del Derecho debería explorar sin descanso cómo se encuentra construida socialmente la naturaleza del Derecho, una actividad que

se encuentra enfrentada a la idea de que la formación en Derecho constituye una formación profesional" (Johnstone, 1996: 34) [la traducción es nuestra].

En tercer lugar, en un sentido más bien restringido, la profesión de traductor público está íntimamente vinculada al estudio del Derecho en el ámbito de la traducción jurídica. Las necesidades profesionales permanentes de este campo exigen conocer con profundidad el funcionamiento de los sistemas del Derecho para poder situar textos jurídicos, entender las cuestiones de Derecho en juego, establecer relaciones conceptuales entre familias jurídicas, y eventualmente emprender la labor de la traducción. De allí que "( ) tenemos la necesidad de exponer a los alumnos a una muestra representativa de temas sobre el Derecho; enfocarnos en los procesos que ocurren en situaciones jurídicas diversas, donde intervienen sujetos jurídicos que realizan actos jurídicos según plazos y formas particulares; y hacer visible cómo los comunicadores del Derecho describen dichos sujetos y actos. Los aprendices necesitan tener una visión general como punto de partida. De no ser así, existe la posibilidad de que fracasen a la hora de intentar comprender "y, en última instancia, traducir" textos jurídicos" (Hjort-Pedersen y Dorrit Faber, 2005: 52) [la traducción es nuestra].

## **1.2 ¿Cuánto Derecho debe saber el futuro traductor jurídico?**

Algunos autores se han cuestionado si es necesario ser jurista o traductor para traducir el Derecho. Para algunos, la solución intermedia reside en una doble formación (Lavoie, 2003). Mayoral Asensio (2005) afirma que esta doble formación "sólo se cubriría una parte ínfima de las necesidades de mediación lingüística jurídica (la mayor parte de esta mediación es y será llevada a cabo por traductores no juristas), y, además, esta ínfima parte continuaría viéndose expuesta a todos los enigmas y contradicciones que plantea la traducción de documentos jurídicos a los meramente traductores".

Mayoral Asensio propone que en la formación del traductor se ofrezca un "conocimiento jurídico suficiente y sistemático" y plantea la necesidad de determinar qué parte de estos conocimientos jurídicos deben ser conocimientos declarativos y qué parte conocimientos operativos (a partir de la actividad de documentación se podría alcanzar cualquier tipo de conocimiento más especializado).

Ya en el plano del diseño curricular, encontramos que universidades nacionales e internacionales han dado distintas respuestas a la cuestión sobre qué contenidos de Derecho debe saber el futuro traductor jurídico. En algunos casos se ha optado porque los estudiantes de traducción cursen asignaturas junto a los estudiantes de la carrera de Abogacía. Aquí comparamos la opinión de Mayoral Asensio que considera esta opción como "una aberración pedagógica" teniendo en cuenta la diferencia entre el Derecho que necesita el mediador lingüístico y el que necesita el jurista y también por la habitual inexistencia de actividades de formación

relacionadas con el derecho de otros países (2005).

Por otra parte, quisiéramos destacar la propuesta de Claude Bocquet implementada en la Facultad de Traducción y de Interpretación de la Universidad de Ginebra. Bocquet (2010) propone un curso de iniciación en el Derecho (Initiation au droit/Introduction to Law) que debe dictarse en la lengua materna del estudiante y necesariamente debe referirse al derecho nacional correspondiente a esta lengua porque es hacia esa lengua que el traductor trabajará. El principio rector de la enseñanza de este curso debe ser evitar la descripción de instituciones porque el conocimiento detallado de una determinada institución, fuera de su campo de aplicación concreto, no es de ninguna utilidad para el traductor de textos jurídicos porque le dará la impresión de manejar el tema cuando en realidad no estará lo suficientemente introducido en el sistema de referencias para poder transmitir los distintos mensajes del Derecho.

Para el autor es un error epistemológico enseñar el Derecho de manera descriptiva. La iniciación en el Derecho para traductores debe centrarse en el aprendizaje y el manejo de la lógica del Derecho y de su discurso. Concretamente propone partir de la fenomenología del Derecho, de intentar tomar conocimiento de los signos extralingüísticos y luego de los signos lingüísticos que vehiculizan el conocimiento del Derecho. En segundo término, después de definir las fuentes formales del Derecho: costumbres, leyes, jurisprudencia, etc., introducirse inmediatamente en el análisis lógico de un texto normativo y de su aplicación por silogismos jurídicos.

El plan de estudios vigente en la FaHCE contempla dos materias, *Derecho 1 y 2 (aplicados a la traducción)*, dedicadas al desarrollo de los conocimientos temáticos específicos que deberá conocer y aplicar el estudiante en las clases de Traducción jurídica y económica en lengua inglesa y francesa.

## 2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA PROPUESTA: LAS VISITAS GUIADAS

Desde el segundo cuatrimestre del año 2018, con los propósitos de reforzar los contenidos abordados en las clases teórico-prácticas y prácticas, proporcionar una perspectiva diferente de aprendizaje y ofrecer un acercamiento al ámbito laboral, las cátedras realizan visitas guiadas al Ministerio Público de la provincia de Buenos Aires (Derecho 2), a la Defensoría del Pueblo de la provincia de Buenos Aires (Derecho 1) y al Registro de las Personas de la provincia de Buenos Aires (Derecho 2). Nos proponemos que los estudiantes se familiaricen con el funcionamiento y estructura de estos organismos públicos provinciales y los documentos que estas instituciones expiden. Las visitas tienen lugar una vez que el tema, la institución o el instrumento jurídico fue abordado en las clases.

La implementación de esta actividad se planifica bajo un criterio de flexibilidad que tiene en cuenta la institución a visitar, el calendario académico y la disponibilidad personal de cada



estudiante. Los estudiantes se organizan en grupos de hasta 10 integrantes, con un representante que asistirá a la visita con una guía de preguntas planificada por los docentes de las cátedras para luego relatar la experiencia a su grupo y hacer una puesta en común en el pleno de las comisiones. Las visitas tienen una duración de una hora aproximadamente (según el número de estudiantes y sus intervenciones) y suponen el recorrido de distintos espacios dentro de la institución visitada.

El rol de "guía" lo desempeña un funcionario de la institución que toma conocimiento previamente del contenido de la guía de preguntas para organizar su exposición. El grupo de estudiantes (entre 15 y 20) es acompañado por un docente de la cátedra en función de "coordinador", una estudiante adscripta<sup>95</sup> a la cátedra y un traductor profesional cuyo rol consiste en plantear al guía una consulta que haya surgido en su práctica profesional con el propósito de incentivar el perfil profesional de los estudiantes. El docente coordinador opera como mediador entre el guía y los estudiantes: pregunta o reformula preguntas al guía, le solicita que profundice en determinadas ideas o conceptos, regula los turnos de habla de los estudiantes, recupera dudas planteadas en el aula, entre otros.

Salir del espacio áulico también pretende motivar y ayudar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje al volver tangible las instituciones y los instrumentos jurídicos que emiten, se proporciona un contexto para los mismos que de otra manera quedarían descritos en un texto doctrinario o legislativo.

Esta propuesta pedagógica tiene la ventaja de, dado nuestro contexto universitario, no requerir costos de financiación. La ciudad de La Plata, como capital de la Provincia de Buenos Aires, concentra en el casco urbano todas las instituciones administrativas y judiciales, lo cual facilita el acceso de los estudiantes.

Estas visitas guiadas, llamadas visitas técnicas, visitas técnico-académicas o salidas pedagógicas, suelen implementarse en los niveles de la educación secundaria (Mohamed et al., 2017) aunque también en la educación universitaria, sobre todo, en la formación industrial-empresarial (Aguar et al., 2010), en tanto desde nuestra perspectiva ofrecemos conceptualizarlas como experiencias interactivas guiadas. Teniendo en cuenta su ubicación en el marco del desarrollo de las cursadas de Derecho 1 y Derecho 2, entendemos que las visitas guiadas encuentran su fundamento en la circunstancia de que auspician un acercamiento concreto de los estudiantes a las instituciones mencionadas. En este encuentro, se despliega un conocimiento de primera mano sobre el funcionamiento de tales organismos, los cuales producen documentos e instrumentos jurídicos que son con los que, posteriormente, los es-

---

95.- Las estudiantes adscriptas a la cátedra de Derecho 2 (aplicado a la traducción) son María Florencia Palladino y Victoria Szelagowski. Florencia Castro es adscripta a la cátedra de Derecho 1 (aplicado a la traducción). La participación de las estudiantes forma parte de su plan de trabajo de adscripción. Colaboran con la redacción de las preguntas para la guía, intervienen durante las visitas y participan en la puesta en común de la experiencia en las comisiones de clases prácticas.

tudiantes habrán de trabajar incluso en otras instancias y materias de su formación de grado.

En correlación con la mencionada dinámica entre instituciones y documentos e instrumentos, es evidente que la identificación de los instrumentos que expiden las instituciones del ordenamiento jurídico argentino resulta de vital importancia en nuestras asignaturas. La clasificación de los textos jurídicos, resulta de gran utilidad para la traducción jurídica porque permiten "al traductor establecer comparaciones en el plano textual, funcional y de aplicación práctica del Derecho" (Borja Albi, 2000, p. 80). Desde esta perspectiva, resulta claro que la visita pedagógica importa pensar el ingreso a las instituciones como un escenario educativo posible, capaz de otorgar a los estudiantes un insumo vinculado a un conocimiento situado, vinculado con la constatación concreta acerca del funcionamiento de cada organismo. Va de suyo que optimizar el conocimiento sobre las dinámicas institucionales, proporcionará mayores herramientas para los estudiantes en una instancia posterior, de análisis de los documentos e instrumentos jurídicos, punto sobre el que volveremos en el siguiente apartado al analizar las opiniones de los estudiantes en torno a esta propuesta pedagógica.

### 3. LA OPINIÓN DE LOS ESTUDIANTES

Hacia el final de las cursadas, se administraron encuestas cuantitativas y cualitativas anónimas en las cuales los estudiantes tuvieron un espacio específicamente diseñado para expresar su opinión respecto del desarrollo de la cursada. A los efectos del presente trabajo, nos enfocaremos en los comentarios cualitativos vinculados a la puesta en práctica de las visitas guiadas, cuyo corpus total de 190 encuestados se divide de la siguiente manera:

- 115 encuestados en Derecho 1 (modalidad regular cuatrimestral de 2019)
- 54 encuestados en Derecho 2 (modalidad regular cuatrimestral de 2019)
- 21 encuestados en Derecho 2 (modalidad cursada de verano de 2020)

A continuación, intentaremos condensar las respuestas más frecuentes de los estudiantes sobre las visitas guiadas. En este sentido, tomaremos sus propias palabras para arrojar luz sobre los beneficios o aspectos positivos que los estudiantes percibieron. En primer término, debemos anticipar que la respuesta general frente a las visitas guiadas fue ampliamente positiva. A partir de la pregunta "¿Cuál es tu opinión sobre la implementación de visitas guiadas?", recibimos 159 respuestas positivas (85%), 15 respuestas no respondidas (8%) y 13 respuestas negativas (7%).

Más allá del resultado preliminar, consideramos pertinente desglosar ese amplio porcentaje de respuestas positivas. Si se realiza una escisión analítica desde una perspectiva cualitativa, es posible entonces descubrir distintas representaciones y significados asociados con la

“experiencia positiva” de la visita guiada por parte de los estudiantes. Desde esta lectura, en un apartado de las encuestas completadas por los estudiantes, éstos podían dar cuenta libremente de su experiencia con las visitas guiadas. Así, pudimos relevar un conjunto heterogéneo de aspectos positivos, algunos de los cuales destacamos a continuación y clasificándolos en tres grupos que pretenden, de manera provisoria, trazar interrelaciones y puntos de conexión entre las distintas valoraciones individuales ofrecidas por los estudiantes:

### **1. La visita guiada como espacio donde se entra en contacto de forma directa con las problemáticas de la sociedad**

- a. *“Hace que algunas cosas abstractas se vuelvan más reales y tangibles para comprenderlas”*
- b. *“La Defensoría [me gustó] porque me fue útil saber qué clase de conflictos resuelve, por si en algún futuro llegara a necesitar de su ayuda”*
- c. *“Me gustó sentir de cerca una institución y sentir que la materia está siendo útil porque son temas de la vida cotidiana”*

### **2. La visita guiada como situación pedagógica en la cual los estudiantes acceden a una dinámica de participación diferente a la habitual**

- a. *“Me parece una modalidad actual e interesante para fijar contenidos y asegurar la participación activa en la materia”*
- b. *“Las visitas guiadas están buenas desde el punto de que por ahí entendés más cosas de primera mano, quiero decir de la gente que trabaja ahí”*
- c. *“Ver los tipos de instrumentos ayuda, y también ayudaron las explicaciones que dieron sobre temas como los cambios de nombres y situaciones particulares que se les presentaron a los directivos”*

### **3. La visita guiada como dispositivo pedagógico que permite a los estudiantes apropiarse de un espacio alternativo de aprendizaje**

- a. *“Si no fuera por la visita quizás muchxs no se acercarían al Registro, ni sabrían qué preguntar. Me sirvió para bajar a tierra muchos de los conceptos teóricos que estuvimos discutiendo (persona humana, matrimonio, unión convivencial, adopción, etc.)”*
- b. *“Muy linda experiencia, permite entender mejor el contenido e integrando al estudiante por dentro de las instituciones”*

- c. *“Es más fácil entender cómo funciona una institución viéndola de cerca y preguntando a los funcionarios que trabajan en ella”*

Por su parte, el grupo que constituye la respuesta “NS/NC” “el 8% del total” expresó dos motivos para excusarse: 1) la incapacidad para asistir personalmente a las visitas guiadas, lo cual les impidió emitir un juicio propio; y 2) el carácter optativo de la modalidad de la encuesta.

Por último, con relación al grupo que manifestó respuestas negativas “el 7% del total”, las dificultades giraron en torno a las siguientes situaciones:

### **1. La presencia de cupos limitados**

- a. *“Me parece que si se puede ir solo en grupos de pocas personas sería mejor que se pueda ir más días y que puedan ir por lo menos 2 personas del mismo grupo así se puede tomar nota de todo”*
- b. *“Están buenas, es una lástima que no podamos ir todos”*

### **2. La disponibilidad horaria**

- a. *“No pude ir a ninguna de las dos porque vivo en CABA”*
- b. *“Son propuestas interesantes para implementar, pero se debería reorganizar el cronograma para que más visitas entren en este”.*

En cuanto a los comentarios positivos de los estudiantes, la clasificación en distintos grupos arroja como principal emergente una cuestión central: más allá del objetivo planteando desde la cátedra, es posible identificar una serie de valoraciones positivas de los jóvenes, relacionadas con tomar un posicionamiento más activo en la cursada, como también con el hecho de conocer el funcionamiento de organismos vinculados al ejercicio de los derechos de las personas. Desde este punto de vista, es evidente que conocer organismos como, por caso, la Defensoría del Pueblo de la provincia de Buenos Aires, implica el acercamiento a una institución que vela por los derechos de los habitantes de la provincia, lo cual afecta directamente a los estudiantes que se acercan a estudiar a la Universidad Nacional de La Plata. En este caso, la visita guiada cumple con uno de los objetivos de las asignaturas como es el fortalecimiento de la ciudadanía.

Ahora bien, de los comentarios que hemos transcripto, también se deduce que las visitas guiadas han funcionado como un escenario que favoreció el entendimiento sobre la dinámica de los organismos públicos trabajados en clase. Estas respuestas favorables a los objetivos planteados al momento de planificar la actividad, importan que, en efecto, la visita a las ins-



tituciones se posiciona como un recurso pedagógico central. Si se piensa en la gran cantidad de lecturas que tienen los jóvenes a lo largo del cuatrimestre en el que se desarrollan las materias, las instancias de conocimiento situado cobran vigor como una herramienta más a la hora de pensar cómo optimizar la transmisión y producción de conocimiento en el espacio de nuestras cátedras universitarias. En este sentido, los resultados positivos permiten imaginar una mayor inclusividad de estudiantes, en el futuro, en las visitas guiadas, lo que se conecta con los comentarios negativos que, en menor medida, también tradujeron algunas encuestas.

En consonancia con lo anterior, en cuanto a los comentarios negativos sobre las visitas guiadas, se destaca en primer término que la existencia de cupos limitados determinó que sólo una fracción de estudiantes pudiera tener acceso propiamente dicho a las instituciones (los encargados por cada grupo de asistir a cada organismo y completar la guía). Con relación a este punto, debe tenerse en cuenta que las cursadas de Derecho 1 y Derecho 2 presentan una gran cantidad de estudiantes, que en todos los casos supera el número de trescientos asistentes, circunstancia que dificulta organizar visitas guiadas que se ajusten a esta proporción. Por su parte, la disponibilidad horaria constituye una problemática que en ocasiones se supedita al funcionamiento de los organismos públicos, en los cuales la atención al público importa que el ingreso de los estudiantes deba producirse en determinadas horas, y planificarse con rigurosa antelación. Sin embargo, en la medida en que un representante de cada grupo de estudiantes es el que obligatoriamente debe asistir a la visita guiada, la cuestión de los horarios ha sido resuelta al interior de cada grupo, eligiéndose a tal efecto al estudiante que tuviera mayor disponibilidad a los horarios ofrecidos por las instituciones.

#### **4. CONCLUSIONES**

Con base a lo que hemos apuntado hasta aquí, podemos afirmar que el proceso de adquisición de la competencia temática en la formación de traductores públicos admite la puesta en consideración de distintos dispositivos pedagógicos, tendientes a optimizar tal proceso. En este marco, el despliegue de visitas guiadas para el conocimiento situado de las instituciones y organismos públicos abordados en la materia, ha emergido como un recurso significativo, a tenor de las respuestas mayoritariamente satisfactorias de los estudiantes en relación con este punto y del cumplimiento de los objetivos planteados por los integrantes de las cátedras al planificar tales visitas. Por su lado, un análisis de las respuestas de los estudiantes arrojó que las evaluaciones positivas respecto de las visitas guiadas, muchas veces se vinculan en forma preponderante con el hecho de conocer el funcionamiento de los organismos públicos relacionados con el ejercicio de derechos civiles y ciudadanos. Por todas estas cuestiones, el balance de las experiencias interactivas guiadas "tal como las hemos conceptualizado" si bien debe tener

en cuenta la cuestión de la amplificación de su espectro “tal como destacamos en el último apartado” se destaca como positivo en términos de que ellas significaron tanto una facilitación del proceso de fortalecimiento de la competencia temática, como también la apertura a un contacto directo con instituciones relacionadas con el ejercicio de los derechos.

## 5. BIBLIOGRAFÍA

Aguiar, G. F., Peinado, J., Cunha, J.C., & Aguiar, B. C. X. C. (2010). Las visitas técnicas a empresas como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje en Ingeniería Mecánica. *Formación universitaria*, 3(5), 21-28. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062010000500004>

Bocquet, C. (2010). Comment enseigner le droit servant de support à la traduction juridique ? En : *Actes du colloque international La traduction juridique : points de vue didactiques et linguistiques*, tenu les 25 et 26 mars 2010 au Centre d'études linguistiques (CEL) de l'Université Jean Moulin Lyon 3.

Borja Albi, A. (2000). *El texto jurídico inglés y su traducción al español*. Barcelona: Ariel Lenguas Modernas SA.

Johnstone, R. (1996). *Printed Teaching Materials: A New Approach for Law Teachers*. Londres: Cavendish Publishing.

Hjort-Pedersen, M. & Faber, D. (2005). Legal Translation Training and Recognition of Information Needs: Or: Should the teaching of subject matter content be a thing of the past?. *LSP and Professional Communication*, 5 (1), pp. 42-54.

Lavoie, J. (2003). Faut-il être juriste ou traducteur pour traduire le droit ?, *Meta : journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal*, vol. 48, n° 3, pp. 393-401.

Mayoral Asensio, R. (2005). ¿Cuánto derecho debe saber el traductor jurídico?. En Esther Monzó y Anabel Borja, eds. *La traducción y la interpretación en las relaciones jurídicas internacionales*. Castellón: Universitat Jaume I, pp. 107-112.

Mohamed, M., Pérez, MA. & Montero, MA. (2017). Salidas pedagógicas como metodología de refuerzo en la Enseñanza Secundaria. *ReiDoCrea*, 6, 194-210.

Traductorado en Inglés y Traductorado en Francés (Plan de estudios 2002) (en línea). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas.



# La educación significativa en línea. Experiencia de la Cátedra de Ginecología “B”

**Babolin, Silvana**<sup>1</sup>

**Ferreras, Mónica**<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Facultad de Cs. Médicas, UNLP. Argentina. [sbabolin@med.unlp.edu.ar](mailto:sbabolin@med.unlp.edu.ar)

<sup>2</sup> Facultad de Cs. Médicas, UNLP. Argentina. [mferreras@med.unlp.edu.ar](mailto:mferreras@med.unlp.edu.ar)

## RESUMEN

La Cátedra de Ginecología “B” incorpora la educación virtual a su currícula en el año 2014 estableciendo una modalidad mixta (blended-learning). Esta modalidad consiste en desarrollar competencias de mayor nivel cognitivo como resolución de casos clínicos y elaboración de trabajos de campo a través del Entorno Educativo de la Facultad de Medicina de la UNLP, así como también, instancias de evaluación formativa.

El presente trabajo, descriptivo, demuestra estadísticamente la aceptación de los estudiantes ante las nuevas estrategias de educación y evaluación durante 5 años.

Finalmente, expresar la utilidad que proporcionó la experiencia de nuestros docentes en la educación en línea ante el aislamiento obligatorio actual, causado por la pandemia del COVID-19.

**PALABRAS CLAVES:** Cátedra Ginecología B, blended-learning, evaluación.

## INTRODUCCIÓN

La educación en línea o a distancia no es estandarizada, sino una educación que responde a los intereses, necesidades y experiencias del educando, partiendo de la realidad del adulto y que ayuda a determinar las pautas para dirigir su propio aprendizaje.

En sus comienzos, esta modalidad partió de la necesidad de educación para personas adultas que no podían asistir a Instituciones educativas y no disponían de horarios determinados.

Con el correr del tiempo, dada la gran oferta de información, la rapidez de su difusión, la multiplicación de la demanda y la necesidad de una educación continua, la *andragogía*\* se comenzó a utilizar como un modelo flexible que complementa a la educación universitaria presencial (blended – learning) ya sea en el aula o en el campo. En esta disciplina, **el estudiante** es el centro del proceso educativo y ante todo considera sus necesidades, intereses y experiencia para la construcción de su aprendizaje (1).

Si bien la educación a distancia, parece ser un descubrimiento del mundo contemporáneo, como expresa Barberá: “ésta comienza hace 150 años con el desarrollo de las comunicaciones postales gracias a los avances del transporte”. En los últimos años, autores como Barberá, Badía y Monminó, enfatizan la dimensión social e interactiva de los procesos

\***androgogía** (andro: hombre, gogía: guía o conducción. Ciencia que ayuda a organizar los conocimientos del adulto.

de comunicación por encima de la mera trasmisión de información. La producción teórica sobre educación a distancia ha empezado a captar la atención de especialistas en los últimos años, lo que hace que se encuentre en un proceso de pleno desarrollo. Según estos autores, el *constructivismo* supone una oportunidad única en un momento en que las tecnologías de la información y la comunicación pueden facilitar procesos de enseñanza y aprendizaje enriquecidos, en la medida en que contextualizan o vehiculizan propuestas tales como el trabajo colaborativo, que va más allá del intercambio de instrucciones o de información (2).

Los precursores del constructivismo Vigotzky y Leontiev consideran que los elementos claves de la educación a distancia, son la naturaleza social y la proporción de recursos comunicacionales como los chats, foros, etc que fomentan intercambios significativos entre estudiantes y entre éstos y el profesor. Este modelo brinda libertad al estudiante y le proporciona un nuevo valor al docente, más allá de un simple diseñador del curso que, puesto en el mercado se limita a sancionar el éxito o fracaso de los estudiantes en los procesos de asimilación y reproducción de los contenidos. Ahora, el profesor adquiere funciones básicas que, tanto en la fase de diseño como de proceso enseñanza-aprendizaje, implican la facilitación para la construcción progresiva de conocimiento que cada vez tiene mayor nivel cognitivo. Dicho en otras palabras, la labor del profesor es constituir un sistema de andamiaje que permite al estudiante ir más allá de sus posibilidades cognitivas actuales mediante el establecimiento de tareas que puedan abordarse desde los esquemas propios y con la colaboración de otras personas (dimensión social del aprendizaje) (2).

### **Impacto de la sociedad de la comunicación en la educación del siglo XXI.**

Como analiza Bueno (1996) al predominio de una determinada tecnología de comunicación

han respondido tipos concretos de cultura y una determinada forma educativa:

*“Cultura oral, cultura escrita, cultura impresa y cultura electrónica son términos que expresan las fases de la historia de la civilización, caracterizadas esencialmente por el vehículo de difusión.”*

A lo largo y a través de todas estas formas de comunicación con un fuerte impacto social, político y económico, ha predominado el pensamiento racional y la lógica deductiva. (Bartolomé 2001).

En la era de la comunicación y la información, cuyos soportes vehiculares están dados por elementos electrónicos, el tópico cultural es la imagen y su forma de expresión (así como el de la imprenta fueron las letras y su difusión) la que llevó a desarrollar una manera específica de pensar, de hacer y de ser particular y hegemónica.

Según Bueno la línea cultural que atraviesa estas etapas revolucionarias, ha ido aportando un determinado recurso: la palabra, el libro, la escritura y la informática respectivamente, los que han servido como soporte didáctico en los procesos educativos y han creado modelos pedagógicos específicos.

En esta línea, el catedrático español Javier Echeverría (2000) considera que las técnicas de educación y de información generan un nuevo espacio al que denomina “tercer entorno”, para diferenciarlo del entorno natural y el entorno urbano. Este autor considera que este espacio tiene fundamental importancia en la educación por tres motivos: en primer lugar porque posibilita nuevos procesos de aprendizaje y transmisión del conocimiento a través de las redes telemáticas; en segundo lugar porque para ser activos en el nuevo espacio social se requieren nuevos conocimientos y destrezas que deben ser aprendidos en los procesos educativos y en tercer lugar, porque adaptar la escuela, la universidad y centros educativos al nuevo espacio significa crear escenarios, instrumentos y nuevos métodos para los procesos educativos (4).

### **La educación virtual en Argentina**

Si bien la incorporación de las TICs en las Universidades argentinas data de varios años, con la incorporación de la radio y televisión en la educación (en los años 1971-1975 con modelos de formación permanente y cursos a distancias iniciados por la Universidad de Buenos Aires y seguida por la de Lujan y la Tecnológica), el programa de investigación histórica de educación a distancia fue el Programa RUEDA (Red universitaria de educación a distancia en la Argentina) en el período 2005-2007 cuyos objetivos fueron: fomentar y desarrollar el empleo adecuado de los recursos de la educación a distancia para los problemas educativos específicos, promover la investigación y la experimentación y desarrollo de los métodos de educación a distancia. Este programa marcó un precedente para Latinoamérica de una red ar-

ticulada en el sistema público de educación que se irá perfeccionando en los siguientes años (Carbone 2011). Desde entonces, las Universidades argentinas, tanto públicas como privadas comenzaron a utilizar el soporte tecnológico para el desarrollo de la educación a distancia. En el 2016, se realizó un relevamiento desde el Ministerio de Educación y de Deporte de la Nación y las entidades educativas pertenecientes a la CONEAU y se encontró que 36 instituciones públicas y 27 privadas presentaban educación a distancia de las cuales Medicina ocupaba el tercer lugar con sólo el 4%, correspondiendo el primero y segundo lugar para Cs Sociales y Humanas (43%) y Cs Económicas (37%). En junio de 2017, se forma el Sistema Institucional de Educación a distancia (SIED) el que determina que ambas modalidades (presencial y a distancia) sean evaluados en forma ecuaníme. Esta resolución establece:

*“A los efectos de la presente reglamentación, se entiende por EaD la opción pedagógica y didáctica donde la relación docente-alumno se encuentra separada en el tiempo y/o en el espacio, durante todo o gran parte del proceso educativo, en el marco de una estrategia pedagógica integral que utiliza soportes materiales y recursos tecnológicos, tecnologías de la información y la comunicación, diseñados especialmente para que los/as alumnos/as alcancen los objetivos de la propuesta educativa. Asimismo, se entiende que quedan comprendidos en la denominación EaD los estudios conocidos como educación semipresencial, educación asistida, educación abierta, educación virtual y cualquiera que reúna las características indicadas precedentemente” (5).*

### **La educación a distancia en la Universidad Nacional de La Plata en el contexto de la pandemia 2020**

El avance y la progresión de la pandemia covid-19 y su respectivo aislamiento obligatorio, generó una repercusión importante en el ámbito educativo mundial. En este contexto, la UNLP determinó la suspensión de las clases presenciales y el cierre de las Facultades a su cargo a partir del 16 de marzo del corriente año. Para resolver este problema inaudito la Universidad, a través de la Secretaría Académica, puso en marcha un programa especial de educación a distancia para virtualizar las clases y garantizar el acceso de todos los estudiantes a los contenidos educativos a través de las técnicas de información y comunicación. Se establece que el 100% de la actividad pedagógica en las Facultades, deben implementarse a través de la comunicación en línea utilizando las plataformas diseñadas para este fin (7).

Ante la inesperada situación y la urgencia que demandó ésta, ya que nos encontrábamos en el comienzo del ciclo lectivo, se estableció un clima de incertidumbre y preocupación frente a la inexperiencia de muchos docentes en este campo.

Una vez más, el avance indefectible y la imagen social de la educación a distancia se



reivindica ante la sociedad del conocimiento, exigiendo ésta una nueva ubicación frente al fenómeno (Mena 2007) (6).

## **JUSTIFICACIÓN:**

El presente trabajo pretende analizar y presentar la experiencia de la Cátedra de Ginecología B de la FCM de la UNLP, durante 5 años con el uso de *blend-learning* para la educación y evaluación formativa de los estudiantes de quinto año.

Esta modalidad de educación en la Cátedra, surgió como consecuencia de la realidad vivida por sus docentes, en que las clases teóricas y magistrales, que históricamente constituyeron el pilar de la educación superior, resultaban ineficaces, insuficientes y aburridas en el contexto del aprendizaje significativo y dinámico que nos impone la sociedad postmoderna.

Este planteo constituyó un esfuerzo y desafío para los docentes ante la resistencia de autores ortodoxos y convencionales de la educación, acostumbrados a los métodos tradicionales. Los cambios generacionales y la revolución tecnológica, sumados al pensamiento y exigencia de los *millenians* integrantes nativos de la "Sociedad del conocimiento" (Bell 1973) y de la "Sociedad red" (Castell 2002) son los factores indiscutibles que impusieron cambios radicales no solo en la sociedad, sino también en la educación.

Tanto el aprendizaje como la evaluación parcial en línea, permiten un proceso formativo integrador, dinámico y centrado en el estudiante en el que, además de aplicar los contenidos a situaciones prácticas simuladas, desarrollan el pensamiento crítico, el trabajo en equipo, la investigación y la conciencia del autoaprendizaje, competencias fundamentales de la educación superior.

### **Cambios pedagógicos implementados en la Cátedra**

La innovación pedagógica en la Cátedra, se implementó en el año 2014 con la apertura de la Plataforma Moodle utilizada por la Universidad de la Plata y con la creación del Entorno Educativo exclusivo para cada cátedra. Se incorporó la Simulación de prácticas ginecológicas en el Hospital Universitario Integrado de la Facultad de Medicina, que permite a los estudiantes desarrollar sus destrezas en simuladores antes de hacerlo sobre pacientes reales. Para esto el soporte tecnológico sirvió como mediador de transmisión de las Guías de Simulación y determinados tips iconográficos necesarios para el posterior desarrollo del taller de Simulación. En el mismo año se realizaron cambios en la forma de evaluación parcial, reemplazando a las pruebas orales o escritas tradicionales por la presentación de casos clínicos en el entorno. La resolución de estos casos obli-

ga a analizar los contenidos teóricos y desarrollar el razonamiento crítico. El entorno permite vehicular los mismos, crear situaciones de retroalimentación con los docentes (circunstancia que desde la modalidad presencial implicaría la pérdida de tiempos y oportunidades) y crear foros de discusión con los docentes y otros estudiantes. Dos años después (2016) se incorporó otra forma de evaluación parcial que incluye y fomenta la investigación básica: el trabajo de campo. Para el desarrollo de los mismos, se suben al entorno una variedad de temas para investigar, los estudiantes deben formar equipos, pensar la pregunta de investigación y las variables a utilizar en la elaboración del trabajo. Cada estudiante realiza 10 encuestas, pudiendo hacer las mismas durante el desarrollo de los Trabajos prácticos en Hospitales y por Internet. El soporte virtual constituye un factor fundamental en la comunicación y orientación de los estudiantes durante la elaboración de los trabajos. Los mismos son luego, expuestos con Power Point por los integrantes de los equipos en una clase general y conjunta.

#### **Ampliación del soporte tecnológico durante la pandemia:**

En los comienzos del ciclo lectivo 2020 ante la imposición del aislamiento social obligatorio debido a la pandemia por Covid-19, la educación dio un giro de 180° y pasó a ser el 100% virtual. Ante esta situación fortuita y con la experiencia que traíamos de 5 años en el soporte tecnológico para la enseñanza, nuestra Cátedra, sólo tuvo que reforzar los recursos pedagógicos virtuales existentes e incorporar algunos otros como: Clases de índole teórico grabadas en la modalidad zoom y subidas al entorno a través de la nube; nuevas formas y aumento del número de instancias de evaluación parcial y formativas utilizando los recursos tarea y taller; creación de foros de discusión y comunicación por cada tópico tratado. También se realizan video conferencias e intercambio de conceptos a través de la aplicación zoom, en las que se aclaran dudas, se repasa y se hace participar a todos los estudiantes. La opción alternativa, en caso que exista un problema comunicacional con algún estudiante, es el correo electrónico para la comunicación particular.

## **MATERIAL Y METODOS**

Se observaron las acciones realizadas durante 5 años (desde marzo 2015 hasta diciembre 2019). Con 2 cursadas anuales de entre 80 y 100 alumnos cada una, con un total de 960 estudiantes. Se utilizó la encuesta como instrumento de medición de los resultados para conocer que repercusión causaban los cambios innovadores en los estudiantes.

El trabajo es descriptivo y estadístico que sólo pretende mostrar el esfuerzo y la intención



de la Cátedra de adaptarse a los cambios dinámicos de la sociedad y de la educación en pos de mejorar la calidad del aprendizaje.

Las herramientas pedagógicas con utilización de las TICs a través del entorno educativo fueron:

- *Presentación de guías de simulación:* son procedimientos sistemáticos y detallados que reproducen las acciones prácticas de ginecología para después aplicarlas en forma consciente y significativa sobre el simulador primero y posteriormente sobre el paciente.
- *Presentación de actualizaciones de contenidos desarrollados en las clases presenciales:* artículos de actualización o Guías vigentes de las Sociedades Nacionales sobre metodología diagnóstica o tratamientos de temas prevalentes en Ginecología

Las instancias de evaluación formativa a través del entorno fueron:

- *Presentación de casos clínicos:* En número de 3 en distintos momentos del desarrollo de la cursada, los casos clínicos se presentan en el entorno educativo y se trabajan con el docente a cargo durante 7 días. Se sube la historia clínica de una paciente con una problemática ginecológica, síntomas y signos de alguna enfermedad, datos de los antecedentes ginecológicos y epidemiológicos y se establecen las consignas para la resolución del mismo. El trabajo se realiza en equipo con un total de 5 estudiantes, los que lo van resolviendo en etapas enviando las mismas para recibir retroalimentación de los docentes que orientan a los estudiantes en la elaboración de diagnósticos diferenciales y en la utilización de métodos complementarios de diagnóstico para lograr un diagnóstico definitivo.

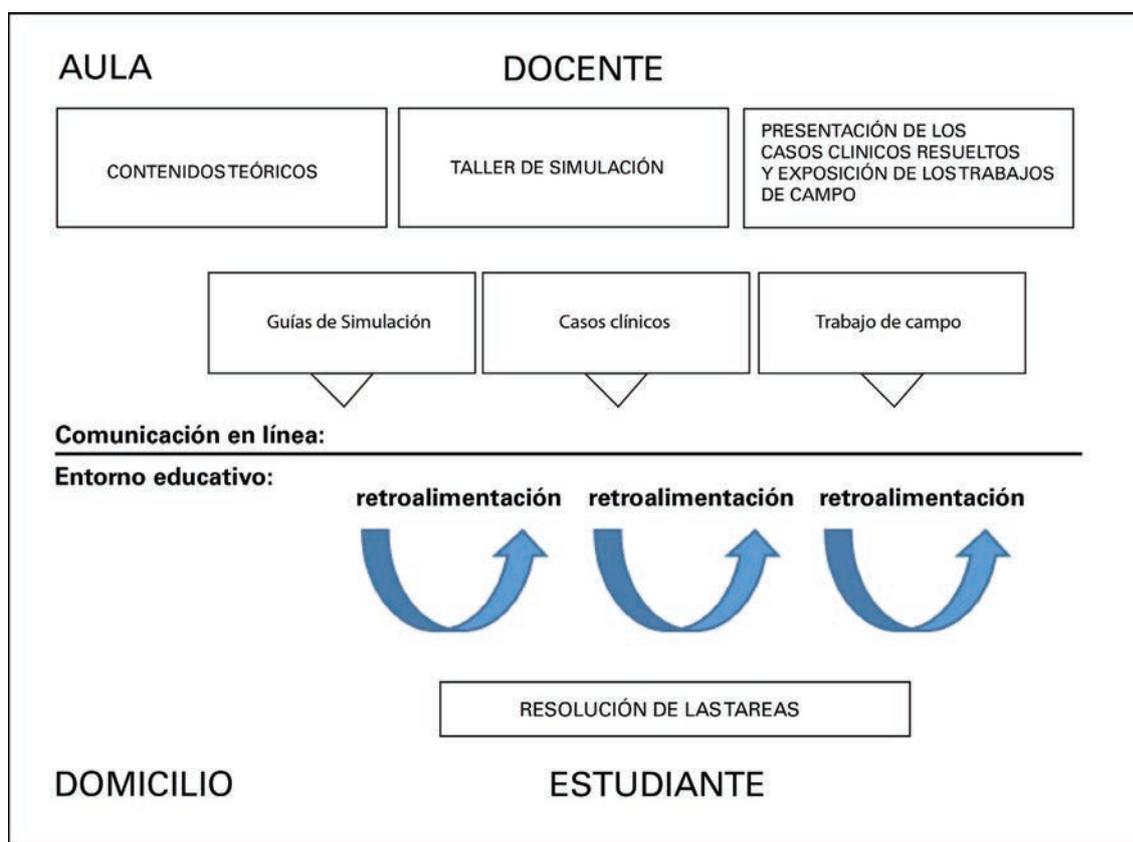
De esta manera, fomentamos el aprendizaje significativo a través del razonamiento clínico, la aplicación de contenidos, la comunicación y el uso racional de métodos complementarios de diagnóstico. Una vez que el trabajo se considera concluido, los estudiantes lo suben definitivamente al entorno y el docente lo corrige para después comentarlo en un encuentro presencial con todos los integrantes de todos los equipos.

- *Elaboración de un trabajo de campo:* Consiste en presentar distintos temas ginecológicos prevalentes para investigar y se deja libertad a los estudiantes para elaborar la pregunta de investigación y las variables utilizadas en el trabajo. Se realiza también en equipo de 10 estudiantes y se exigen 10 encuestas por cada miembro del equipo. Los temas se presentan al comienzo de la cursada y la elección de los mismos por parte de los estudiantes, así como las preguntas que constituirán la encuesta, se trabajan a través del entorno con los docentes con el fin de permitir la coherencia y validez de los trabajos epidemiológico y descriptivo.

Con esta actividad se fomenta la investigación básica y se desarrolla la capacidad de análisis e investigación de cuestiones epidemiológicas en el medio en que se encuentran (Ej: porcentaje de embarazos en la adolescencia, métodos anticonceptivos más utilizados, etc). Las Tics son de gran utilidad en esta estrategia pedagógica ya que

es factible la comunicación no sólo entre los integrantes del grupo sino también con los docentes y, en algunos casos, para la elaboración de encuestas. Por otro lado, la facilidad que proporciona la información en línea permite la comparación de los resultados obtenidos por ellos con los hallados en las páginas oficiales o en trabajos científicos publicados, situación que motiva el interés de los estudiantes.

Esquema del aprendizaje significativo con las Técnicas de información y comunicación durante la cursada de Ginecología:



Al finalizar la cursada, se realiza una encuesta anónima a todos los estudiantes con el fin de conocer la repercusión y el grado de aceptación de la innovación pedagógica. La encuesta consta de varios puntos en los que se pregunta su opinión acerca de cada una de las actividades realizadas durante la cursada. Se utiliza la escala de Likert con 5 ítems: muy bueno, bueno, regular, malo y no contesta. Por último, se deja un espacio en blanco para que el alumno exprese en forma libre una reflexión o sentimiento sobre el desarrollo de la cursada.

## RESULTADOS

Se analizaron 870 encuestas que se hallaban completas y legibles. Los recursos pedagógicos que se tuvieron en cuenta para este trabajo por utilizar las Tics fueron: simulación, presentación de casos clínicos y trabajo de campo. Por último, se tuvo en cuenta la opinión de los estudiantes manifestada sobre estos aspectos.

- *Taller de Simulación:* el 66% de los estudiantes lo catalogaron como Muy bueno y el 93.5% lo consideró entre bueno y muy bueno. El 30% de los estudiantes expresan en forma espontánea la gran utilidad de realizar la práctica ginecológica en pacientes simulados antes de realizarlas sobre pacientes reales.
- *Casos clínicos:* el 92% de los estudiantes refieren entre bueno y muy bueno la presentación de casos clínicos.
- *Trabajo de campo:* lo refieren como muy bueno el 74.62%.
- *Sistema de evaluación formativa a través de los casos clínicos y los trabajos de campo:* El 47.12% refieren como muy bueno y el 44.82% como bueno el sistema de evaluación. Entre las manifestaciones de los estudiantes con respecto a este punto figuran: "permite la participación del alumno", "el sistema obliga a estudiar", "es una mejor forma de aprendizaje", "es diferente", "enriquecedora y "constructiva".

## CONCLUSIONES:

Si bien durante muchos años la educación presencial fue considerada como la única realidad para la educación superior, en la actualidad la tecnología nos ofrece muchas ventajas que permiten desarrollar una mirada distinta en la dinámica pedagógica. El ciberespacio, tiene una aceptación demasiado amplia en la Sociedad del conocimiento y constituye el soporte principal de la Sociedad de la comunicación. No obstante, detrás de esa estructura informática y tecnológica, se encuentra el Docente quien tiene que establecer los permisos y los límites.

No hay ninguna duda de las ventajas que nos proporciona las TICs en cuanto a la comunicación y al acceso de información en la construcción del conocimiento. Además, se pueden agregar otros aspectos positivos de la educación virtual:

- Favorece un aprendizaje flexible e independiente
- Posibilita la comunicación sincrónica y asincrónica
- Facilita una comunicación bidireccional y multipersonal
- Reduce los tiempos y espacios en el proceso del aprendizaje

Pero así también, inmersos en el entusiasmo de la innovación y como habitantes del post-

modernismo, no debemos caer en el error de considerar que la calidad de la educación está dada por la telemática\*, sino por las estrategias pedagógicas que encuentran la utilidad de los recursos tecnológicos poniéndolos a su servicio. Dicho de otra manera, el proceso pedagógico utiliza a las TICs para facilitar el alcance de los objetivos del binomio enseñanza/aprendizaje. Queda en manos del docente la habilidad en el manejo de la relación y motivación de los estudiantes para achicar los límites de la comunicación y desflexibilizar el aprendizaje ante una información ilimitada y errónea.

Estos cambios que parecen beneficiar al aprendizaje y se ponen al alcance de los millenians, significan mayor esfuerzo y riesgo para la enseñanza, tanto para los docentes como para los establecimientos educativos. De hecho, este sistema requiere reorganización de la estructura educativa, certificación académica, proporción tecnológica, formación de los docentes y mayor dedicación y tiempo que en la modalidad presencial.

Hay dos grandes interrogantes que aún no están resueltos en la educación virtual. El primero es la imposibilidad de reemplazar la práctica en Medicina. En este punto, y con gran inflexibilidad, consideramos que, si bien la Simulación permite desarrollar las destrezas en la práctica médica disminuyendo posteriormente el error, es fundamental e innegociable el contacto del estudiante con el paciente real.

El segundo interrogante, es la posibilidad de realizar la evaluación sumativa en forma virtual. Cuesta imaginar dejar en manos de la tecnología y la distancia la aprobación final de una materia en Medicina, con los prejuicios y subjetividades que los recursos tecnológicos a distancia aún tienen en la sociedad profesional. Sin embargo, y con una visión más amplia, podemos inferir que la consolidación del proceso formativo en el que la construcción del conocimiento se hace con desarrollo de un espíritu crítico, significativo y motivado para la autosuperación, quizás no requiera de una prueba sumativa o ésta significaría más una acreditación que una evaluación. Probablemente ese sea el próximo desafío para la pedagogía en la educación médica.

\*telemática: neologismo aplicado a las derivaciones del desarrollo de las tecnologías electrónicas en el campo de la información y comunicación.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- (1) Knowles M, Holton F, Swanson y R. Andragogía (2001). El aprendizaje de los adultos. México: Mexicana.
- (2) Barberá E., Badía A. y Monminó JM. (2001). La incógnita de la educación a distancia. Barcelona. ICE Horsori- 245pp.
- (3) Cabero Julio (2006). Bases pedagógicas del e-learning. Revista de Universidad y



- (4) Universidad de Extremadura. Mérida (2001). Blazquez Entonado Florentino. La sociedad de la información y de la comunicación. Reflexiones desde la educación.
- (5) Universidad Nacional de La Plata. Gonzalez A, Martin M. (2017). Rev Trayectoria Universitaria. Educación superior a distancia en Argentina, tensiones y oportunidades. Vol3.
- (6) Universidad Metropolitana de Caracas. Julio Cabero Almenara (2015). Prejuicios y realidades de la educación a distancia. Junio 2015. Venezuela.
- (7) [www.unlp.edu.ar](http://www.unlp.edu.ar) marzo 2020.

# Percepción de los estudiantes sobre las prácticas socioeducativas en un curso de Medicina UNICEN

**Silvestrini, María Pía<sup>1</sup>**

**Barragán, Paola<sup>2</sup>**

**Sánchez, Diana<sup>3</sup>**

**Marín, Gustavo<sup>4</sup>**

1 Facultad de Ciencias de la Salud-UNICEN, Argentina, [pia.silvestrini@salud.unicen.edu.ar](mailto:pia.silvestrini@salud.unicen.edu.ar)

2 Facultad de Ciencias de la Salud-UNICEN, Argentina, [barragan@salud.unicen.edu.ar](mailto:barragan@salud.unicen.edu.ar)

3 Facultad de Ciencias de la Salud-UNICEN, Argentina, [diana.sanchez@salud.unicen.edu.ar](mailto:diana.sanchez@salud.unicen.edu.ar)

4 Facultad de Ciencias Médicas-UNLP, Argentina, [gmarin2009@gmail.com](mailto:gmarin2009@gmail.com)

## RESUMEN

Las Prácticas Socioeducativas (PSE) consisten en actividades de práctica grupal integrada de todos los Departamentos de la Facultad de Ciencias de la Salud. Se conoce desde el inicio de carrera de medicina con el nombre de "trabajo de campo"; integrando tres metodologías de aprendizaje: educación centrada en la comunidad (ACC), aprendizaje colaborativo (AC) y aprendizaje orientado en proyectos (AOP).

Uno de los ejes del aprendizaje es el trabajo colaborativo, proceso constructivista, donde el intercambio de saberes de los integrantes del grupo invita a los estudiantes a construir juntos una serie de acciones que les permitan lograr las metas establecidas.

Los estudiantes de Medicina en la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires-Argentina cuentan con un diseño curricular innovado, con el foco en el aprendizaje activo.

Esta investigación forma parte del diseño de indicadores de desempeño de los estudiantes en las PSE. El objetivo es conocer la percepción de los estudiantes sobre estas PSE, utilizando como herramienta de recolección de datos a una encuesta predefinida en la plataforma Moodle/Encuesta/Colles. El período analizado es el ciclo lectivo 2019.

Los resultados muestran la importancia que le dan los estudiantes a las PSE respecto de la responsabilidad social y a su formación como futuros profesionales de la salud, mientras que



no ponderan las dimensiones relacionadas con la interactividad y comunicación las cuales se deben reforzar o reformular en lo que respecta a la manera de intervención. La educación junto con la virtualidad se complementan, los docentes deben adquirir nuevas habilidades para poder interactuar con ellas y obtener su valor agregado en proceso de aprendizaje. Tomando en cuenta que los estudiantes son capaces de desarrollar su propio aprendizaje, es necesario que los docentes desarrollen las habilidades digitales para lograr el aprendizaje significativo. El presente trabajo demuestra la implementación de las instancias de formación en tecnología educativa desde la perspectiva de los estudiantes.

**PALABRAS CLAVE:** Educación médica, Prácticas Socioeducativas, Encuesta Colles

## 1. INTRODUCCIÓN

Las Prácticas Socioeducativas (PSE) consisten en actividades de práctica grupal integrada de todos los Departamentos de la Facultad de Ciencias de la Salud. Se conoce desde el inicio de carrera de medicina con el nombre de trabajo de campo, integrando tres metodologías de aprendizaje: educación centrada en la comunidad (ACC), aprendizaje colaborativo (AC) y aprendizaje orientado en proyectos (AOP).

La Facultad de Ciencias de la Salud es una de las pioneras en la aplicación de las prácticas socioeducativa (PSE) en la currícula de los estudiantes de Medicina, las mismas se desarrollan en el Departamento de Ciencias Sociomédicas y Salud Pública desde el año 2006 y la evaluación de la misma fue pasando por distintos momentos. Hasta el año 2018 la evaluación del desempeño del estudiante fue a través de un informe final escrito y la presentación oral grupal de los mismos, sin detenerse en la evaluación formativa. Mientras que a partir del año 2019 se comenzaron a buscar herramientas de seguimiento de las actividades realizadas.

Así se destaca la importancia del desarrollo de competencias, a través de la interacción social en las propuestas de solución de problemas. La interacción y comunicación entre los profesores y los estudiantes, dejan de ser pasivas para transformarse en participación activa dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

El trabajo colaborativo es un proceso de aprendizaje constructivista, donde el intercambio de saberes de los integrantes del grupo invita a los estudiantes a construir juntos una serie de acciones que les permitan lograr las metas establecidas (Revelo-Sánchez, Collazos-Ordóñez, & Jiménez-Toledo, 2018). Según Hoffman (Hoffmann, Ledesma, & Fernandez Liporace, 2017), los estudiantes de Medicina se caracterizan por un frecuente empleo de estrategias de apren-

dizaje colaborativo y competencias para el manejo de la información.

La evaluación de los estudiantes es un tema de constante preocupación en todo el colectivo docente. Encontrar las herramientas adecuadas teniendo en cuenta la relación docente-estudiante y la carga horaria disponible, es siempre una meta difícil de abordar; persiguiendo el objetivo de adquirir competencias profesionales para su futuro desempeño como médicos. Es así que la evaluación formativa es fundamental y debe ser una instancia democrática y participativa entre el docente y el estudiante (Pérez-Torregosa, Torres-Hernández, & Ibáñez-Cubillas, 2018). Iborra Cuéllar (Cuéllar Iborra & Izquierdo Alonso, 2010) sostiene que la evaluación debe ser una práctica colaborativa construida por el grupo de docentes en su conjunto, los cuales deben tener en cuenta al momento de evaluar el grado de conocimiento de los contenidos en función de los objetivos de aprendizaje, el desarrollo del proceso de aprendizaje y los resultados obtenidos en dicho proceso.

En este proceso de enseñanza-aprendizaje activo es tan importante el rol de los estudiantes como el de los docentes en el acompañamiento del aprendizaje significativo, vale la pena hacer referencia al trabajo publicado por Sánchez Espinoza y Castro Ricalde (Sánchez Espinoza & Castro Ricalde, 2013) que mencionan la brecha blanda que existe entre los “nativos digitales” (estudiantes) y los “inmigrantes digitales” (docentes) donde estos últimos tienen una mayor responsabilidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje, no únicamente por ser quienes los dirigen y orientan, sino también porque necesitan realizar un esfuerzo mayor para contar con un perfil de mejor habilitación y apropiación de las tecnologías para no quedar obsoletos.

En el año 2019 se comienza a utilizar la plataforma Moodle no solo como herramienta de comunicación sino también como instrumento para el aprendizaje. A partir de los resultados obtenidos, puede observarse en términos generales, que el uso de algunas de las herramientas que ofrece la plataforma Moodle comienza a formar parte del trabajo docente. Entre ellas, los Foros, repositorio de documentos, tareas, seguimiento de estudiantes, evaluaciones y calificaciones.

No podemos estar exentos de los avances tecnológicos y de la nueva generación de estudiantes, el uso de las TICs y la metodología *blend learning* de aprendizaje debe ser incorporada como parte de la enseñanza curricular.

Esta investigación forma parte del diseño de indicadores de desempeño académico, donde se evalúa la percepción de los estudiantes en el desarrollo de las prácticas socioeducativas.

## **2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA / DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN**

La unidad de análisis fueron estudiantes de 2do año de la Carrera de Medicina de la FCS



UNICEN, los mismos participaron activamente durante todo el proceso de desarrollo de la PSE a través de la plataforma Moodle. La obtención de los datos se realizó a través de la Encuesta COLLES (Constructivist On-Line Learning Environment Survey), desarrollada por Martin Dougiamas y Peter C. Taylor en el Curtin University of Technology de Perth, para determinar el ambiente educativo. Esta encuesta se encuentra predefinida de la plataforma Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment - Ambiente de Aprendizaje Dinámico Modular Orientado por Objeto).

Si bien está diseñada para evaluar el aprendizaje en línea, la misma fue orientada al desempeño de las prácticas socioeducativas que desarrollan los estudiantes de segundo año, en el eje de Ciencias Sociomédicas y Salud Pública en la carrera de Medicina UNICEN. Se determinó la validez interna del cuestionario a través del Coeficiente Alfa de Cronbach, por lo que la confiabilidad del mismo presentó alfa de 0,86 considerándose un puntaje aceptable.

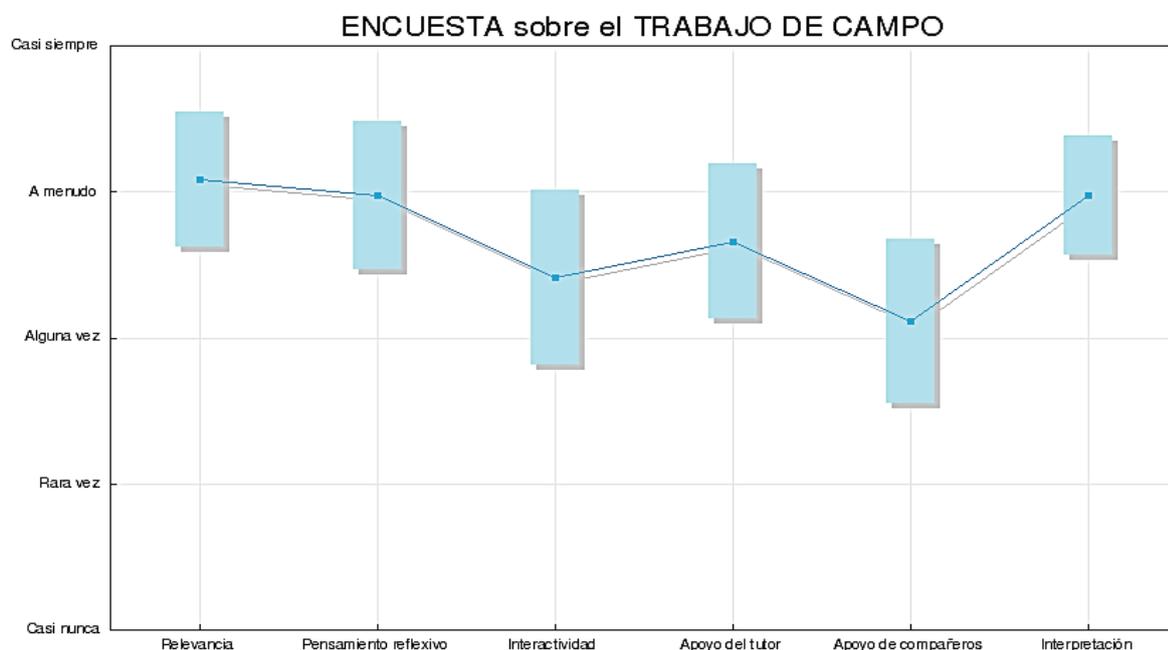
La definición operacional de la Encuesta Colles es a través de 24 preguntas con una escala Likert de 5 grados, mide 6 dimensiones, cada una de ellas fue orientada a las PSE:

1. Relevancia - ¿Cuán relevante fueron las prácticas socioeducativas para los estudiantes?
2. Reflexión - ¿Las PSE estimulan el pensamiento reflexivo crítico de los estudiantes?
3. Interactividad - ¿Hasta qué punto los estudiantes interactúan en el desarrollo de las PSE?
4. Apoyo del tutor - ¿Cuánto permiten los tutores a los estudiantes participar en las PSE?
5. Apoyo de par - ¿Proporcionan los compañeros de estudios un apoyo sensible y alentador?
6. Interpretación - ¿Los estudiantes y los tutores le dan un sentido común a las comunicaciones de cada uno?

Los estudiantes, en forma individual, calificaron cada una de las 24 preguntas sobre su percepción acerca de la experiencia de desarrollo de las prácticas socioeducativas, se utilizó para ello una escala Likert de 5 puntos 1 = Casi nunca; 2 = Rara vez; 3 = Alguna vez; 4 = A menudo; 5 = Casi siempre.

Del análisis general de las seis dimensiones (Gráfico 1) se puede visualizar el promedio obtenido considerando el total de estudiantes que completaron la encuesta (n=94). De la evaluación del grupo se obtiene que las dimensiones "Interactividad y apoyo de compañeros" sean las que presentan menor grado de la escala Likert.

Gráfico y Tabla 1. Descripción del % de percepción de las PSE según la dimensión.

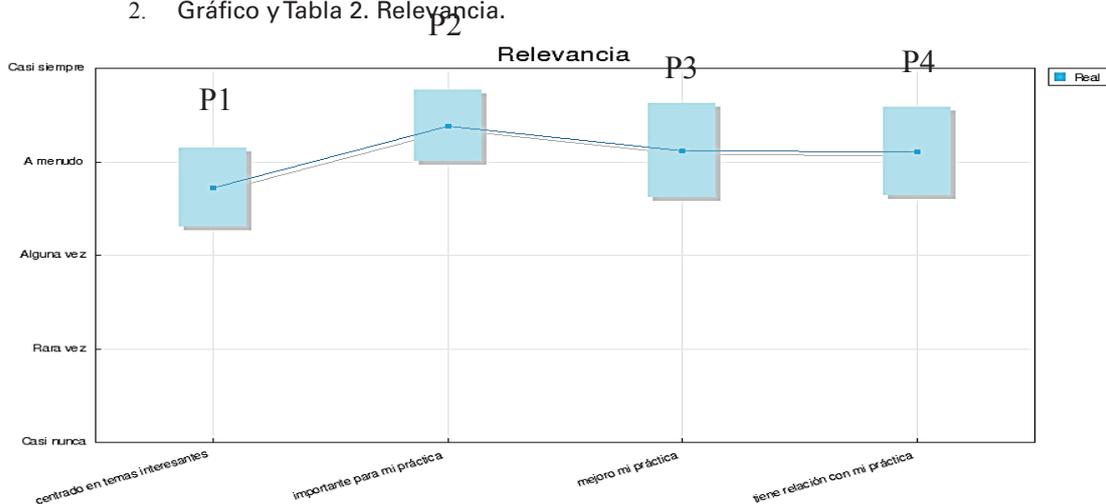


Categoría	Relevancia	Pensamiento Reflexivo	Interactividad	Apoyo tutor	Apoyo Compañeros	Interpretación
1 = Casi nunca	1,33	3,19	8,77	3,19	10,36	0,53
2 = Rara vez	3,99	4,52	12,77	10,64	16,23	3,99
3 = Alguna vez	18,88	19,95	26,60	28,19	36,97	19,95
4 = A menudo	36,70	36,17	31,91	32,98	25,00	48,94
5 = Casi siempre	39,10	36,17	19,95	25,00	11,44	26,59

A continuación discriminaremos cada una de las dimensiones para su análisis:

1. Relevancia – En éste ítem se puede ver cómo los estudiantes son capaces de encontrar la importancia del ACC en las actividades desarrolladas en las PSE, sin embargo dejan entrever una disminución cuando se les pregunta respecto al interés en los temas tratados.

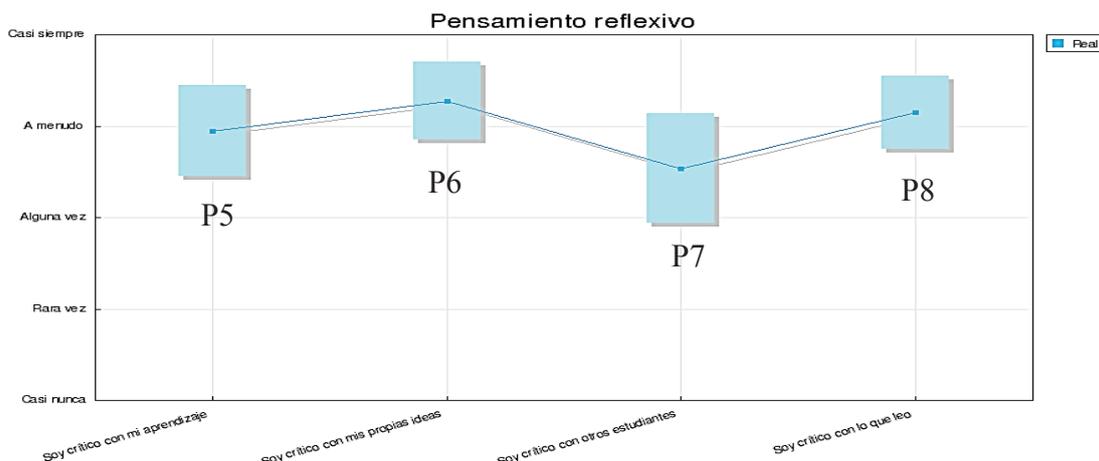
2. Gráfico y Tabla 2. Relevancia.



Categoría (%)	P1 Temas interesantes	P2 Importante para la práctica	P3 Mejoró mi práctica	P4 Tiene relación con la práctica
1 = Casi nunca	1,06	0,00	3,19	1,06
2 = Rara vez	4,26	1,06	4,26	6,38
3 = Alguna vez	34,04	13,83	13,83	13,83
4 = A menudo	42,55	30,85	35,11	38,30
5 = Casi siempre	18,09	54,26	43,62	40,43

3. Reflexión – Los estudiantes respecto al pensamiento reflexivo, demuestran ser críticos en cuanto a su aprendizaje, mientras que disminuye levemente cuando se trata de analizar, entender y evaluar a sus pares.

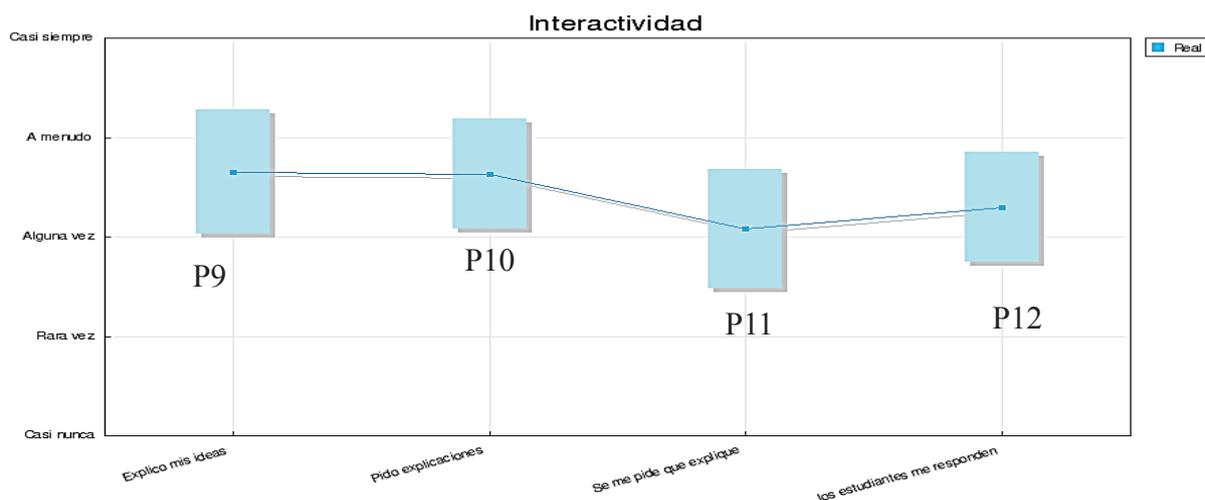
Gráfico y Tabla 3. Reflexión



Categoría (%)	P5	P6	P7	P8
	Soy crítico con:			
	mi aprendizaje	mis ideas	mis pares	lo que leo
1 = Casi nunca	2,13	2,13	7,45	1,06
2 = Rara vez	5,32	0,00	11,70	1,06
3 = Alguna vez	23,40	13,83	26,60	15,96
4 = A menudo	34,04	36,17	28,72	45,74
5 = Casi siempre	35,11	47,87	25,53	36,17

4. Interactividad – Demuestra el diálogo entre los estudiantes; dentro de los ítems que se consultan se encuentra si los estudiantes tienen la posibilidad de explicar sus ideas con sus compañeros de trabajo, y si se les pide explicación. Si volvemos a la tabla 1 podemos observar que es uno de los criterios de la Encuesta Colles que tiene mayor porcentaje en la categoría 1 “casi nunca” respecto a las otras dimensiones.

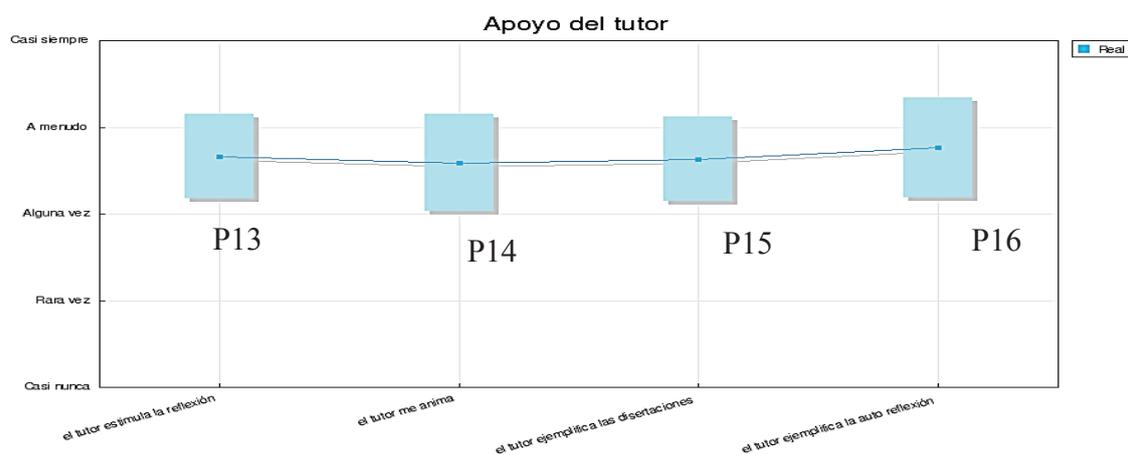
Gráfico y Tabla 4. Interactividad



Categoría (%)	P9	P10	P11	P12
	Explico mis ideas	Pido explicaciones	Me piden que explique	Mis pares me responden
1 = Casi nunca	7,45	6,38	12,77	8,51
2 = Rara vez	11,70	7,45	19,15	12,77
3 = Alguna vez	22,34	26,60	25,53	31,91
4 = A menudo	25,53	36,17	31,91	34,04
5 = Casi siempre	32,98	23,40	10,64	12,77

5. Apoyo del tutor – En esta dimensión evaluamos la percepción de los estudiantes en el acompañamiento del desarrollo de las PSE por parte del docente tutor.

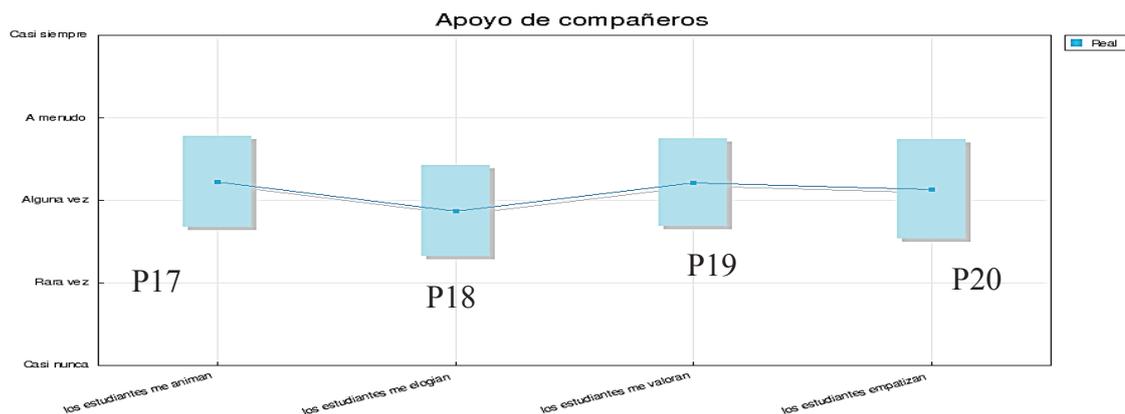
Gráfico y Tabla 5: Apoyo del Tutor



Categoría (%)	P13	P14	P15	P16
	El tutor:			
	me estimula	me anima	ejemplifica las disertaciones	ejemplifica la auto reflexión
1 = Casi nunca	2,13	4,26	2,13	4,26
2 = Rara vez	7,45	13,83	9,57	11,70
3 = Alguna vez	35,11	25,53	31,91	20,21
4 = A menudo	32,98	31,91	36,17	30,85
5 = Casi siempre	22,34	24,47	20,21	32,98

6. Apoyo de pares – Esta es una dimensión importante de evaluar en el trabajo colaborativo. Los resultados hallados demuestran una percepción de poco acompañamiento entre pares.

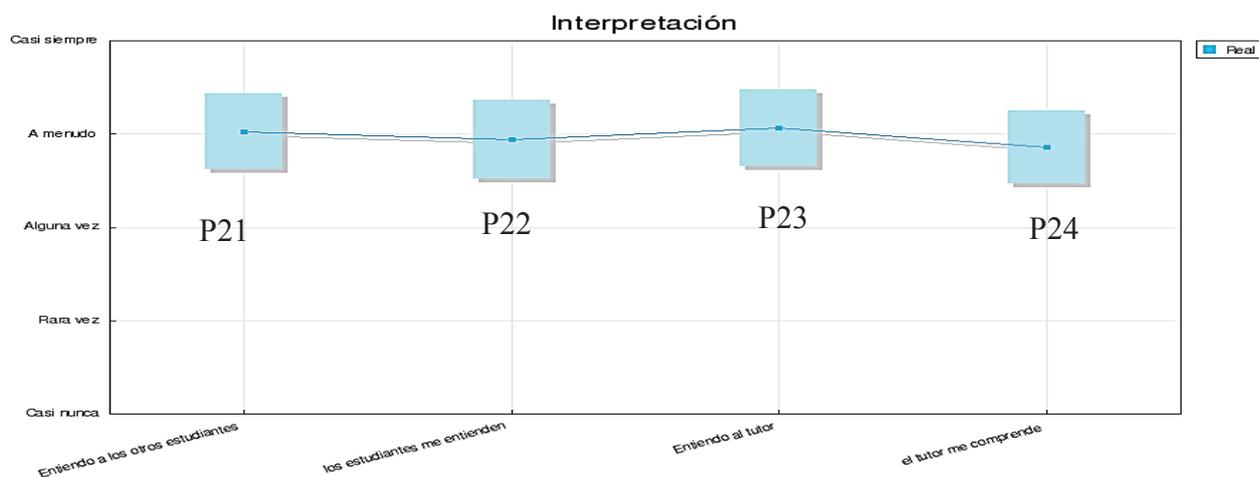
Gráfico y Tabla 6: Apoyo de pares



Categoría (%)	P17	P18	P19	P20
	Mis compañeros			
	me animan	me elogian	me valoran	empatizan
1 = Casi nunca	8,51	12,77	7,45	12,77
2 = Rara vez	14,89	21,28	12,77	15,96
3 = Alguna vez	34,04	40,43	43,62	29,79
4 = A menudo	30,85	17,02	23,40	28,72
5 = Casi siempre	11,70	8,51	12,77	12,77

7. Interpretación – Se trata aquí de comprender la vinculación entre teoría y práctica y si en esa relación se genera conocimiento teórico y práctico; muestra la formación en la reflexión que orienta hacia el análisis de los fundamentos teóricos y la pertinencia de su aplicación.

Gráfico y Tabla 7: Interpretación



Categoría (%)	P21	P22	P23	P24
	Entiendo a otros estudiantes	Mis pares me entienden	Entiendo al tutor	El tutor me comprende
1 = Casi nunca	1,06	1,06	0,00	0,00
2 = Rara vez	3,19	3,19	4,26	5,32
3 = Alguna vez	15,96	23,40	18,09	22,34
4 = A menudo	52,13	45,74	44,68	53,19
5 = Casi siempre	27,66	26,60	32,98	19,15

### 3.CONCLUSIONES

La presente investigación confirma la importancia que le dan los estudiantes a las PSE y como las mismas los relacionan directamente con la responsabilidad social. Asimismo, se demostró que los docentes deben optimizar sus saberes en términos de las dimensiones relacionadas con la interactividad y comunicación y desarrollen sus habilidades digitales a través de intervenciones educativas innovadoras para lograr un aprendizaje significativo.

Los resultados obtenidos en éste trabajo motivan el desarrollo de nuevas investigaciones, con enfoque cualitativo con el fin de interiorizar el motivo de la escasa interacción entre pares y si ver si la brecha tecnológica que separa los docentes (nativos inmigrantes) y los estudiantes (nativos digitales) influye en la comunicación.

### BIBLIOGRAFÍA

-Cuéllar Iborra, A., & Izquierdo Alonso, M. (2010). ¿Cómo afrontar la evaluación del aprendizaje colaborativo? Una propuesta valorando el proceso, el contenido y el producto de la actividad grupal. *Revista General de Información y Documentación*, 20, 221-241.

-Hoffmann, A. F., Ledesma, R., & Fernandez Liporace, M. (2017). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes. *Revista de Psicología*, 35(2), 535-573. doi:10.18800/psico.201702.006

-Pérez-Torregosa, A. B., Torres-Hernández, N., & Ibáñez-Cubillas, P. (2018). Evaluación con tecnologías de la competencia trabajo en equipo: Un enfoque dialógico y participativo. En T. Linde-Valenzuela, & R. Pérez Galán, *Metodologías colaborativas a través de las tecnologías: hacia una evaluación equitativa* (págs. 28-35). Granada: Gtea. Obtenido de [https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/15962/Gtea%2009\\_DEFINITIVO.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/15962/Gtea%2009_DEFINITIVO.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

-Revelo-Sánchez, O., Collazos-Ordóñez, C., & Jiménez-Toledo, J. (2018). El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: una revisión sistemática de literatura. *TecnoLógicas*, 41(21), 115-134.

-Sánchez Espinosa, A., & Castro Ricalde, D. (2013). Cerrando la brecha entre nativos e inmigrantes digitales a través de las competencias informáticas e informacionales. *Apertura*, 5-15.

# Perfil del estudiante de Salud Pública en el uso del aula virtual en Medicina UNICEN

**Barragán, Paola<sup>1</sup>**

**Silvestrini, María Pía<sup>2</sup>**

**Barbero, Melina<sup>3</sup>**

**Marín, Gustavo<sup>4</sup>**

1 Facultad de Ciencias de la Salud-UNICEN, Argentina. [barragan@salud.unicen.edu.ar](mailto:barragan@salud.unicen.edu.ar)

2 Facultad de Ciencias de la Salud-UNICEN, Argentina. [pia.silvestrini@salud.unicen.edu.ar](mailto:pia.silvestrini@salud.unicen.edu.ar)

3 Facultad de Ciencias de la Salud-UNICEN, Argentina. [mbarbero@salud.unicen.edu.ar](mailto:mbarbero@salud.unicen.edu.ar)

4 Facultad de Ciencias Médicas-UNLP, Argentina. [gmarin2009@gmail.com](mailto:gmarin2009@gmail.com)

## RESUMEN

Los estudiantes de Medicina en la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires-Argentina cuentan con un diseño curricular innovado, con el foco en el aprendizaje activo.

El crecimiento en la matrícula año a año, obligó a cambios en la metodología de enseñanza; desde un trabajo en pequeños grupos donde la relación docente estudiante era considerada óptima, a una actual en la cual es necesario la incorporación de nuevas tecnologías digitales para realizar el seguimiento de los estudiantes; pasando gradualmente de una metodología únicamente presencial al aprendizaje mixto.

En el ciclo lectivo 2019 el curso de Salud Pública I estudiantes de segundo año, utilizó el Aula Virtual, bajo la plataforma Moodle 3.0 para el acompañamiento de los estudiantes durante todo el proceso de aprendizaje, incluyendo: comunicación entre docente y estudiantes (novedades y foro de comunicación por grupo de trabajo colaborativo para el seguimiento de las actividades de terreno en las Prácticas Socioeducativas), acceso a la bibliografía específica para cada clase teórico-práctica y entrega de tareas.

La exploración y análisis del comportamiento de los estudiantes en torno al aula virtual es de suma importancia para poder establecer el estado real actual del uso de Moodle; y de ésta manera lograr la incorporación a la planificación de las actividades virtuales. Ésta primera



experiencia nos deja varias certezas, los estudiantes ingresan frecuentemente al aula virtual ya sea para el acceso a la bibliografía, como modo de comunicación efectiva con los docentes, o para el cumplimiento de actividades propuestas por los mismos, siendo sus hábitos de conexión mayormente de tarde y vespertino, demostrando un interés continuo por el uso de ésta herramienta. También nos deja un desafío que es el aprovechamiento de todas las herramientas que la Moodle ofrece, como las colaborativas, portfolios, rúbricas, cuestionarios, entre otras; que permitan lograr un aprendizaje autónomo y un mayor desarrollo de habilidades y actitudes de gran importancia para su formación profesional.

**PALABRAS CLAVE:** Educación médica, Moodle, TIC, Salud Pública

## 1.INTRODUCCIÓN

La comunicación y los medios son esenciales para llevar a cabo cualquier proceso de educación. La enseñanza y los procesos educativos en general han cambiado con el correr de los años. Las nuevas estrategias de educación médica colocan al estudiante en el centro del aprendizaje. En esta línea, el rol del docente universitario se ha transformado gradualmente. El profesor ha dejado de ser un mero expositor (que imparte sus conocimientos a los estudiantes quienes reciben la información de manera pasiva – educación bancaria) para transformarse en facilitador y motivador en el proceso de enseñanza–aprendizaje. (Rajadell Puigrós, 2001)

Desde hace tiempo se buscan esquemas de formación universitaria, enfatizando en los recursos tecnológicos actuales y futuros que permitirán el desarrollo de una educación superior de excelencia polivalente, multifuncional e integral, la cual ofrezca mejores perspectivas de desarrollo para toda la vida y para todos los sectores. (Herrera & Didriksson, 1999)

Este tipo de diseño, en el cual el alumno pasa a tener un rol activo en la construcción de su propio aprendizaje, obliga a ambas partes (docentes y estudiantes) a buscar nuevas estrategias para garantizar el éxito en el proceso. El estudiante decide dónde, cómo y cuándo aprende, va desarrollando habilidades y destrezas, adquiriendo el dominio de determinadas competencias y construyendo su propio conocimiento. (Gatica Lara & Rosales Vega, 2012)

En este contexto, las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) cobran un papel fundamental ya que pueden complementar, enriquecer y transformar la educación. El rol de las computadoras, web y teléfonos inteligentes en la innovación educativa es visto como una herramienta facilitadora, ya que tanto la innovación educativa como la computación abordan el mismo tema, es decir, “Conocimiento” (Sein-Echaluce, Fidalgo-Blanco, & Alves, 2017) (Pinzón C. E., 2008)

Las características de estas tecnologías van cobrando diferentes grados de protagonismo con el paso del tiempo como son la instantaneidad, interactividad, interconexión y diversidad, sin que por ello desaparezcan otras características que podemos considerar básicas o fundamentales. Quizá lo más destacable en esta evolución sea su amplificación de uso, de ramificación y de desarrollo. En este sentido es reseñable que la evolución diacrónica va pasando de la mera recepción, información y almacenamiento, a la transformación de lo recibido para generar un conocimiento nuevo: gestión de la información y del conocimiento.

La aproximación de la información al conocimiento y la apertura de un conocimiento artificial y automático son los retos y las puertas del futuro en el ámbito conceptual de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. (Grande, Cañón, & Cantón, 2016)

La tecnología que influye actualmente en la sociedad representa nuevos retos, especialmente en la educación, pues las TIC se han integrado en los procesos educativos de enseñanza-aprendizaje a lo largo del tiempo, generando influencia en la adquisición y el fortalecimiento de los conocimientos por parte de alumnos y profesores. El impacto de las TICs en la mejoría de la educación depende de diversos factores, pero los que tienen mayor importancia son la accesibilidad a los materiales básicos, tales como una computadora con acceso a Internet, y la capacidad del profesor y el alumno para el manejo de estas tecnologías. Al mismo tiempo son necesarias habilidades como el manejo del tiempo, la autoregulación, la motivación, el trabajo colaborativo e interdisciplinario entre otras (Gatica Lara & Rosales Vega, 2012). La aptitud de los docentes y su capacitación profesional permanente es fundamental para lograr la educación de calidad. Con el surgimiento de las TIC, se mediaron los procesos de formación, actualización y capacitación a distancia. Cualquiera que tenga la infraestructura tecnológica puede ingresar a ésta.

Sin duda, el adecuado uso de las Tecnologías de la Información constituye el generador de valor por excelencia en todo el proceso educativo.

Las Aulas Virtuales son espacios virtuales cerrados incorporados en un campus virtual, entendiendo que este último tiene una estructura creada a manera de comunidad virtual en la que se desarrollan diversas actividades de una institución educativa. Estas, no reemplazan a la facultad, sino que a los encuentros presenciales se les superponen redes educativas digitales a través de las cuales se desarrollan procesos educativos en el entorno virtual, complementarios a los entornos reales, ofreciendo más ejercicios de análisis, simulaciones, videos, etc., preparando así a nuestros educandos para los entornos educativos que encontrará en los niveles superiores. Permiten distribuir la información institucional rápidamente, propiciar el trabajo colaborativo e interdisciplinario de su plantel docente, capacitar a distancia al personal. Los entornos virtuales de aprendizaje apuestan a una enseñanza flexible, abierta y dinámica y constituyen un potencial transformador de las relaciones entre docentes y estudiantes y entre



estudiantes y contenidos (Tapia-Repetto, Gutierrez, & Tremillo-Maldonado, 2019). Son varias las plataformas que se utilizan como ambientes virtuales de aprendizaje, siendo Moodle una de las plataformas mejor diseñadas para apoyo a la docencia siguiendo el nuevo paradigma, ya que permite obtener información acerca de cómo el aprendizaje va adquiriéndose por parte de los estudiantes. (López, Romero, & Roper, 2010) (Fernandez Naranjo & Rivero López, 2014)

Al profesor, le permite realizar fácilmente un seguimiento de la tarea de sus alumnos, desarrollar evaluaciones online, obtener resultados y estadísticas al instante de las mismas, mantener una fluida comunicación con directivos, colegas y alumnos, distribuir eficaz y sencillamente el material didáctico.

A los alumnos, les brinda la oportunidad de acceder al material ofrecido por el profesor, colocar en la plataforma sus producciones, realizar ejercitación, trabajos prácticos, evaluaciones en línea, conversar con docentes y compañeros en tiempo real, trabajar solos o en equipo, participar en foros, y otras actividades pedagógicas. (Pino & Damonte, 2015)

Contar con la carrera de Medicina en el área geográfica del centro de la provincia de Buenos Aires, tiene muchas ventajas desde el punto de vista regional. Muchos estudiantes deciden concurrir a nuestra Unidad Académica por distintas razones (económicas, sociales, etc.), de hecho, el número de inscriptos en la carrera de Medicina de la Facultad de Ciencias de la Salud de la UNICEN, se incrementó significativamente, siendo la matrícula inicial de 76 estudiantes (año 2006), mientras que la actual (año 2020) es de 352 (4,63 veces mayor). Sin embargo, este crecimiento no estuvo acompañado, en la misma proporción, por un crecimiento en la infraestructura. Este constituye uno de los motivos por los cuales es necesario buscar nuevas estrategias que favorezcan y optimicen el aprendizaje significativo.

## **2.DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA / DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN**

El objetivo de ésta investigación es describir la utilización del aula virtual en estudiantes de segundo año en el Eje Salud Pública de la carrera de Medicina de la Facultad de Ciencias de la Salud (UNICEN), durante el año 2019. Éste curso forma parte de un eje que atraviesa la carrera de 1 a 6to año, en dos ciclos básico (SP1=primero a tercer año) y superior (SP2= cuarto y quinto año).

Dentro de la fundamentación del diseño curricular se establece una propuesta centrada en la formación del futuro médico en un proceso enseñanza-aprendizaje dinámica y participativa que tiene como eje al estudiante y que considera al hombre como una unidad bio-psico-social.

Esta concepción implica que los docentes deben ser capaces de desarrollar el proceso de enseñanza con estrategias innovadoras favoreciendo la construcción del conocimiento en lugar de la transmisión de la información tendiendo siempre a lograr una adecuada integración.

La Facultad de Ciencias de la Salud utiliza desde el año 2011, la plataforma LMS Moodle™ (Learning Management System) la cual cuenta con una gran cantidad de material académico almacenado y un número de usuarios que a principios del año 2018 superó el millar. Muchos de los cursos (denominados Ejes y Módulos en la planificación curricular) utilizaron la plataforma solo como biblioteca virtual. Pocos cursos manipulan el aula virtual más allá de ésta utilidad.

Las actividades de investigación se realizaron desde el enfoque cuantitativo, basado en un método no experimental. El universo de estudio se consideró al total de estudiantes inscriptos en el curso de segundo año de SP1.

## Metodología de enseñanza

El curso SP1 de segundo año, plantea una metodología de enseñanza que incluye el apoyo del aula virtual durante todo el proceso de aprendizaje, incluye la comunicación entre docente y estudiantes (novedades y foro de comunicación por grupo de trabajo colaborativo para el seguimiento de las actividades de terreno en las Prácticas Socioeducativas), acceso a la bibliografía específica para cada clase teórico prácticas, entrega de tareas y devolución. A continuación se describen las estrategias pedagógicas detalladamente:

1. **Clases teórico-prácticas:** Se realizan clases teóricas con exposición de contenidos que posibilite el desarrollo del tema correspondiente al inicio de cada encuentro por docentes especialista de cada área, posteriormente se realizarán actividades prácticas integradas confeccionadas por el equipo docente.
2. **Actividades no-presenciales:** Los estudiantes luego de las actividades teórico-prácticas debieron presentar las actividades realizadas en grupos definidos anteriormente por los docentes responsables en formato de tarea en el Aula Virtual, con plazos de entrega, con devolución por parte del docente a través de rúbricas creadas ad-hoc. Estas rúbricas fueron incorporadas para la evaluación formativa de los estudiantes.
3. **Aprendizaje orientado a proyectos:** Se desarrolla de manera continua durante el ciclo lectivo una actividad grupal integrada de los contenidos dictados por el Departamento de Ciencias Sociomédicas y Salud Pública en el contexto de Prácticas Socioeducativas (PSE), asociado a un proyecto universitario aplicando la metodología Investigación Acción Participativa (IAP). Ésta actividad integra el trabajo colaborativo y la educación centrada en la comunidad. Se destaca su importancia en el desarrollo de competencias, a través de la interacción social en las propuestas de solución de problemas.



Para cumplir el objetivo propuesto en ésta investigación se analizó la actividad en el aula virtual de 118 estudiantes matriculados en segundo año de SP1, el período analizado corresponde al ciclo lectivo marzo a diciembre de 2019. De los participantes, un 23.7% son hombres y un 76.3% mujeres. Es importante mencionar que la nota final del Eje Salud Pública I, se obtiene al finalizar tercer año (fin del ciclo básico), por lo que debería realizarse el análisis de los 3 años para poder correlacionar la utilización de TIC con el desempeño académico del estudiante.

### Análisis de los accesos al Aula Virtual (AV)

1) **Ingresos AV** (visitas). Durante el ciclo lectivo 2019 (Marzo a Diciembre) se registraron un total de 62500 vistas sin discriminar la actividad realizada, siendo el 68,5% realizadas por los estudiantes. El gráfico N1 muestra la cronología de los accesos registrándose en dos momentos (picos) en los meses de junio y octubre, coincidente con las fechas de las evaluaciones parciales y la entrega de avance del informe de la práctica socioeducativa. Muestra también el acompañamiento docente en los ingresos al aula virtual.

- **Horario de acceso al AV:** El horario elegido por los estudiantes para el ingreso al aula es en promedio 15:37 Hs, mediana 16:26 Hs y la moda 17:44 Hs (desvío estándar=5:19 Hs).

Se categorizó el horario de ingreso para el análisis, con el objetivo de determinar si los estudiantes accedían una hora previa al curso (Cat4) o si lo realizan en el horario de cursada (Cat5), se discriminó en el día de cursada y el resto de los días. Considerando para cada categoría un solo ingreso por estudiante.

- **Día de acceso al AV:** Solo el 20% de los estudiantes ingresan el día de cursada. Si analizamos todo el ciclo lectivo, se puede observar que tanto los estudiantes como los docentes tienen el hábito de ingresar al aula. En el gráfico N1 se ve la mayor frecuencia de visitas en fechas asignadas a los parciales.

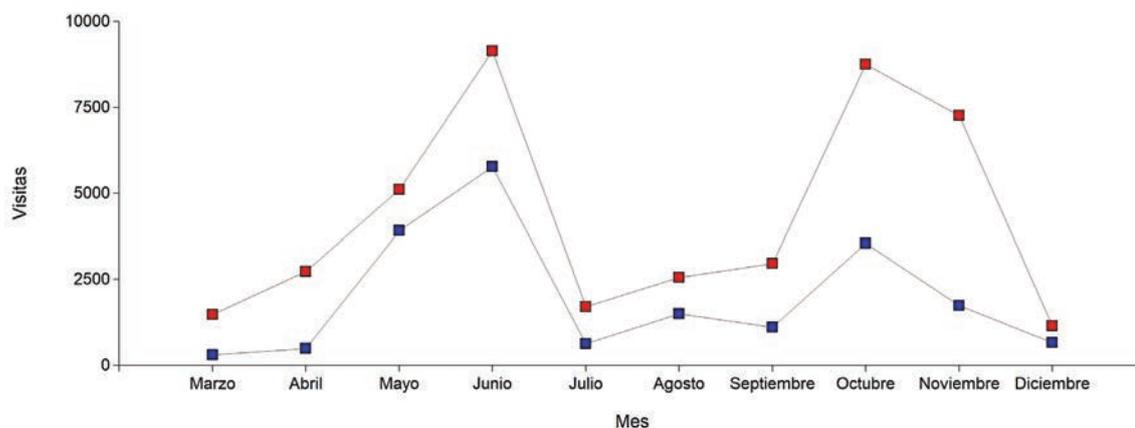


Gráfico N1. Accesos al aula virtual

La Tabla 1 muestra las frecuencias de ingreso, se pudo observar que los estudiantes acceden al aula virtual en diferentes días y horarios respecto al de cursada habitual ( $\chi^2=83,08$ ;  $<0,0001$ ).

Tabla 1. Descripción del horario de accesos realizados por los estudiantes.

Categoría = Intervalo en horas	Día con clase % (n)	Días sin clase % (n)
Cat1= (0;7]	5,92 (71)	7,25 (398)
Cat2= (7;10]	6,42 (77)	5,16 (283)
Cat3= (10;13]	19,60 (235)	16,89 (927)
Cat4= (13;14]	8,59 (103)	7,29 (400)
Cat5= (14;17]	30,53 (366)	21,87 (1200)
Cat6= (17;24]	28,94 (347)	41,55 (2280)
Total	100 (1199)	100 (5488)

- 1) **Consulta a carpetas de bibliografía:** el acceso al repositorio bibliográfico corresponde al 8% de las consultas totales al AV; coincide con las fechas de exámenes parciales, lo que demuestra que no utilizan la bibliografía a lo largo del desarrollo de la cursada (Gráfico N2).

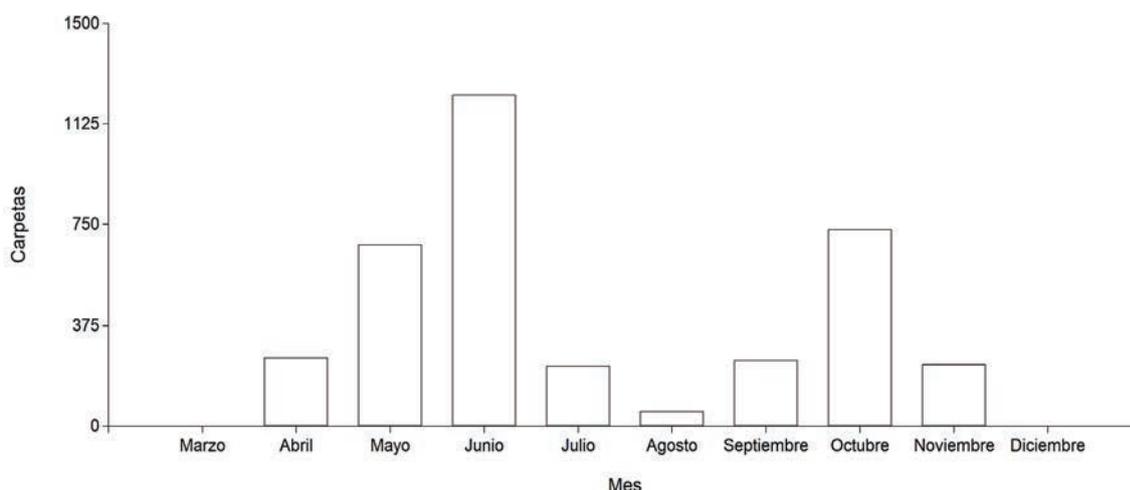


Gráfico N2. Accesos a bibliografía

- 2) Comunicación a través del AV. El total de ingresos en recursos de comunicación corresponde al 16,2% de los ingresos al aula.
- Foros de consultas por grupo de estudiantes: éste recurso fue utilizado como medio de comunicación entre los estudiantes y docentes tutores. Para el desarrollo de las Prácticas Socioeducativas (PSE) fueron distribuidos al inicio de la cursada en 21

grupos de cinco o seis integrantes acompañados por un docente tutor (3 y 4 grupos/docente), se solicitó expresamente a los tutores que la vía de comunicación formal solo podría ser realizada a través del Foro, aunque en algunos casos la herramienta de comunicación fue por grupos de WhatsApp.

Se confeccionó para tal fin, un foro para cada grupo con los estudiantes y docentes tutores. En total se registraron 5946 visitas a razón de 50 ingresos/estudiante, 283 ingresos/grupo.

Para el cálculo de las discusiones iniciadas por grupo se utilizó la fórmula N1 que muestra que se iniciaron 54 discusiones, o sea, entre dos y tres publicaciones por grupo. De la fórmula N2 se puede ver que se los estudiantes realizaron en total 256, a razón de 12 publicaciones por grupo de trabajo.

Formula N1

$N^{\circ}$  de discusiones iniciadas = (Creación de una discusión) + (Creación de una publicación) – (Borrado de una publicación)

Formula N2

$N^{\circ}$  de Publicaciones realizadas = (Publicación de algún contenido) – (Actualización de una publicación) – (Borrado de una publicación)

- Foro de novedades: se utilizó para enviar anuncios comunes por parte de los docentes o tutores a todos los estudiantes, por ejemplo la publicación de notas de parciales (3,82% de los ingresos al AV).

Tabla 2. Descripción de los accesos realizados por los estudiantes.

<b>Nombre del Evento</b>	<b>Cantidad</b>
Vista del Módulo del curso (Course module viewed)	2773
Creación de una discusión (Discussion created)	159
Borrado de una discusión (Discussion deleted)	1
Subscripción a una discusión (Discussion subscription created)	263
Borrado a una discusión (Discussion subscription deleted)	61
Vista de una discusión (Discussion viewed)	2245
Creación de una publicación (Post created)	101
Borrado de una publicación (Post deleted)	4
Actualización de una publicación (Post updated)	16
Publicación de algún contenido (Some content has been posted)	276
Creación de una subscripción (Subscription created)	47

- 3) **Tareas:** Mediante ésta sección se asigna trabajos prácticos para su realización de manera individual o grupal. Los estudiantes pudieron enviar sus tareas en diferentes formatos (doc, pdf, etc.).

Durante el curso, se realizaron dos tipos de actividades, las relacionadas con los trabajos prácticos (6 tareas obligatorias grupales que fueron evaluadas a través de rúbricas) y las relacionadas con la entrega de informes del avance y final de las PSE.

El total de visitas para estas secciones fueron 4051 para TP y 3057 para las PSE, 8,47% y 6,35% respectivamente.

### 3.CONCLUSIONES

En el contexto del crecimiento de la matrícula en Facultad de Ciencias de la Salud, existe la necesidad de incorporar el apoyo de las TICs, en particular del aula virtual, en el proceso de enseñanza aprendizaje. Si bien esta necesidad se visualiza cada vez con mayor intensidad debido a la relación estudiante/docente, el cambio en la utilización de estas nuevas tecnologías debe aplicarse en forma gradual para lograr el acompañamiento de los docentes en todo el proceso. Sin la implicación adecuada de ambos actores, el currículum innovador no tendría sentido ni lograría buenos resultados.

En cuanto a los accesos al aula virtual, se puede observar una mayor concurrencia de los estudiantes en los períodos correspondientes a los exámenes (meses Junio y Octubre). Los docentes muestran un comportamiento similar en cuanto a los accesos en dichos períodos (ver gráfico N1). De la misma manera, los accesos a la bibliografía por parte de los estudiantes se producen con mayor frecuencia en los meses mencionados anteriormente. Esto evidencia una falta de continuidad respecto al uso y aprovechamiento de los entornos virtuales de aprendizaje, necesarios para el desarrollo de las competencias profesionales.

La necesidad de describir y analizar el comportamiento de los estudiantes en torno al aula virtual es de suma importancia para poder establecer el estado real actual del uso de Moodle y de ésta manera planificar actividades virtuales. Esta primera experiencia nos deja varias certezas, los estudiantes ingresan frecuentemente al aula virtual ya sea para el acceso a la bibliografía, como modo de comunicación efectiva con los docentes, o para el cumplimiento de actividades propuestas por los mismos. Sus hábitos de conexión son mayormente de tarde y vespertina, demuestran un interés continuo por el uso de esta herramienta. A su vez, nos deja un desafío que es lograr un mayor aprovechamiento de todas las herramientas que Moodle ofrece, como las colaborativas, portfolios, rúbricas, cuestionarios, entre otras; permitiendo así alcanzar un aprendizaje autónomo y un óptimo desarrollo de habilidades y actitudes que constituyen una parte primordial en la formación profesional de los estudiantes de medicina.

## BIBLIOGRAFÍA

-Fernandez Naranjo, A., & Rivero López, M. (2014). Las plataformas de aprendizajes, una alternativa a tener en cuenta en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Revista Cubana de Informática Médica*, 6(2), 201-221.

-Gatica Lara, F., & Rosales Vega, A. (2012). E-learning en la educación médica. *Revista de la Facultad de Medicina de la UNAM*, 55(2), 27-37.

-Grande, M., Cañón, R., & Cantón, I. (2016). Tecnologías de la información y la comunicación: evolución del concepto y características. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 218-230.

-Herrera, M. A., & Didriksson, A. (1999). La construcción curricular: innovación, flexibilidad y competencias. *Educación Superior y Sociedad*, 29-52. Obtenido de <http://ess.iesalc.unesco.org/ve/index.php/ess/article/viewArticle/346>

-López, J. M., Romero, E., & Roper, E. (2010). Utilización de Moodle para el desarrollo y evaluación de competencias en los alumnos. *Formación universitaria*, 3(3), 45-52. doi:10.4067/S0718-50062010000300006

-Pino, G., & Damonte, A. L. (2015). Trabajando con las aulas virtuales, identificando sus herramientas y potencialidades de aplicación en el nivel medio. *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*, 232-233.

-Pinzón, C. E. (2008). Los grandes paradigmas de la educación médica en Latinoamérica. *Acta médica colombiana*, 33(1), 33-41.

-Rajadell Puigrós, N. (2001). Los procesos formativos en el aula: estrategias de enseñanza - aprendizaje. En F. Sepúlveda, & N. Rajadell, *Didáctica general para psicopedagogos* (págs. 465-525). Madrid: Ediciones de la UNED.

-Sein-Echaluce, M. L., Fidalgo-Blanco, A., & Alves, G. (2017). Thechnology behaviors in education innovation. *Computers in Human Behavior*, 72, 596-598. Obtenido de <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.11.049>

-Tapia-Repetto, G., Gutierrez, C., & Tremillo-Maldonado, O. (2019). Nuevas tecnologías en educación superior. Estudio de percepción en estudiantes acerca del uso de WhatsApp y Entornos Virtuales de Aprendizaje (Plataforma Moodle). *Odontoestomatología*, 37 - 39.

# Relatos multimediales interactivos como oportunidad para evaluar aprendizajes en #TecnoEduUNLP: el caso Bandersnatch

**Zangara, María Alejandra**<sup>1</sup>

**Travieso, Mauro Roberto**<sup>2</sup>

**Massini, Micaela**<sup>3</sup>

**Martinelli, María Eugenia**<sup>4</sup>

**López, Manuela**<sup>5</sup>

1 Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina, [alejandra.zangara@gmail.com](mailto:alejandra.zangara@gmail.com)

2 Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina, [traviesomauro@gmail.com](mailto:traviesomauro@gmail.com)

3 Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina, [micamassini@gmail.com](mailto:micamassini@gmail.com)

4 Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina, [eugeniamartinellifahce@gmail.com](mailto:eugeniamartinellifahce@gmail.com)

5 Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina, [p.lopezmanuela@gmail.com](mailto:p.lopezmanuela@gmail.com)

## RESUMEN

Durante el año 2019 la cátedra de Tecnología Educativa de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata propuso para el trabajo final de cursada el análisis de un relato multimedial interactivo en “modo Tecnología Educativa”.

En esta primera oportunidad, se trató del análisis del capítulo de la serie Black Mirror: “Bandersnatch”. La serie Black Mirror, que aparece en pantalla desde el año 2011, recrea situaciones distópicas en la realidad tecnológica actual. En el marco de esta serie, Bandersnatch tiene la particularidad de que el espectador debe tomar decisiones sobre las acciones de los personajes para poder continuar el capítulo. A partir de estas decisiones la línea de tiempo se fractura, se segmenta. Ya no hay una línea de una hora y media (o lo que dure el capítulo), sino escenas breves delimitadas por la última decisión tomada y la siguiente que se ha de tomar.

Teniendo como base el marco teórico al cual se aproximaron los estudiantes durante la cursada y a partir de los intereses presentados durante la misma, la instancia final de evaluación consistió en analizar la experiencia del recorrido de la serie desde su perspectiva y formato; aproximar usos educativos posibles como material y como formato e integrar perspectivas



teóricas del campo trabajadas durante la cursada de la asignatura.

En presente trabajo se realiza una descripción de la perspectiva sustantiva, interdisciplinaria y compleja de la disciplina Tecnología Educativa que sostiene el equipo de la cátedra y que apunta a generar espacios de cognición y construcción alrededor de la tecnología y su uso en espacios educativos. Luego de dicha contextualización se desarrollará el trabajo realizado con “Bandersnatch”, en tanto instancia de evaluación de aprendizajes. Seguido a ello, se presentarán los resultados del trabajo final de cursada junto con algunas reflexiones finales.

**PALABRAS CLAVE:** Tecnología educativa- Tecnología- Relatos multimediales interactivos- Evaluación de aprendizajes

## 1.INTRODUCCIÓN

### ¿Qué entendemos por Tecnología Educativa?

La Tecnología Educativa como una disciplina integradora dentro del campo de la Tecnología y la Educación se sustenta en bases sólidas tanto desde su concepto como desde su perspectiva de análisis e innovación en la realidad educativa.

Julio Cabero señala que *“Tecnología Educativa es un término integrador (en tanto que ha integrado diversas ciencias, tecnologías y técnicas: física, ingeniería, pedagogía, psicología), vivo (por todas las transformaciones que ha sufrido originadas tanto por los cambios del contexto educativo como por los de las ciencias básicas que la sustentan), polisémico (a lo largo de su historia ha ido acogiendo diversos significados) y también contradictorio (porque ha provocado y provoca tanto defensas radicales como oposiciones frontales)”*. (Cabero, 1999, pág. 17).

Retomando a Marques podemos comprender la evolución de su conceptualización *“desde un enfoque instrumentalista, pasando por un enfoque sistémico de la enseñanza centrado en la solución de problemas, hasta un enfoque más centrado en el análisis y diseño de medios y recursos de enseñanza que no sólo habla de aplicación, sino también de reflexión y construcción del conocimiento”*. (Marques, 2011). Siguiendo estas ideas, es posible comprender que la conceptualización de la Tecnología Educativa estará en estrecha vinculación con el concepto y posición que asumamos frente a la Tecnología en sus diferentes manifestaciones: como conocimientos, estrategias, desarrollos y artefactos.

En este sentido, desde la cátedra nos ha acompañado una mirada sustantiva, interdisciplinaria y compleja de la disciplina, que tiende a generar espacios de cognición y construcción alrededor de la tecnología y su uso en espacios educativos. Pasamos de preguntarnos por los

aparatos, a preguntarnos por la forma en que se desarrollan, qué conocimiento pueden promover, cómo usarlos en diferentes espacios para construir y compartir conocimiento y cómo evaluar su uso en los actores y el contexto.

### **¿Qué representa la asignatura de Tecnología Educativa para la carrera de Profesor y Licenciado en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata?**

La asignatura Tecnología Educativa está ubicada hacia el final de la carrera de Profesor y Licenciado en Ciencias de la Educación y posee una duración cuatrimestral. Su ubicación al final del proceso de formación posibilita que los y las estudiantes cuenten con los prerrequisitos de materias constitutivas, como son la Psicología Educacional, Epistemología de las Ciencias Sociales, Sociología y Didáctica. En este marco, la cátedra de Tecnología Educativa se ha preocupado siempre por facilitar a los alumnos la comprensión de nuestro mundo como complejo y atravesado por la tecnología, y valorar a la Tecnología Educativa como disciplina específica de análisis e innovación de la realidad educativa en todos sus niveles.

En los últimos 20 años hemos incluido fuertemente el fenómeno de la aceleración tecnológica: los adelantos tecnológicos están envolviendo todos los entornos donde nos movemos y ampliando la significación de algunos conceptos vinculados con la comunicación entre las personas. En este contexto, los límites entre las manifestaciones del fenómeno educativo son cada vez más difusos. Estamos en el mundo de los “nuevos ambientes de aprendizaje” favorecidos, indudablemente, por el acceso y utilización pedagógica de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Nuestra aula se ha transformado en el mundo.

En este marco, la Tecnología Educativa resignifica las certezas, intentando crear un marco de racionalidad y previsión que permita la intervención. Poniendo el énfasis en las notas de pertinencia social y relevancia cultural, se encamina hacia dos funciones esenciales: la intervención, para dar solución a problemas educativos (producidos en contextos físicos o virtuales de enseñanza y aprendizaje) en los diferentes niveles de educación formal, no formal e informal; y la innovación, anticipando nuevas maneras de enseñar, previendo y previniendo problemas y adaptando, a realidades socio-histórico-educativas particulares, los avances que posibiliten una mejora en la calidad de nuestro trabajo. En este contexto es donde se inserta la decisión, por ejemplo, de recurrir al hashtag #TecnoEduUNLP para contar con un hilo de comunicación sobre la cátedra en las redes sociales.

#TecnoEduUNLP se inclina por el acompañamiento en la construcción y reconocimiento de marcos conceptuales, de los que se desprendan competencias de análisis crítico, intervención (mediante el diseño) y evaluación en el proceso de enseñanza. Se intenta buscar un equilibrio, desde el punto de vista de la necesaria consistencia didáctica, entre comprensión, análisis e intervención.



Por lo tanto, en esta propuesta de enseñanza abordamos un nivel inicial de la disciplina, una introducción que debería articularse con otros marcos de formación en la Facultad, a nivel de Licenciatura en Ciencias de la Educación y/o Postgrado.

Así, se han definido nuevos contenidos:

- Perspectiva didáctica de la Tecnología Educativa y concepto de Didáctica Tecnológica.
- Tecnología Educativa como componente fundamental en la política educativa de inclusión digital y social en los Estados Latinoamericanos en estos últimos años: Conectar Igualdad (Argentina), Plan Ceibal (Uruguay), Proyecto enlaces (Chile), etc.
- Diseño instruccional multimedial, como herramienta de intervención fundamental de la Tecnología Educativa.
- Evaluación con herramientas de Tecnología Educativa.

Y como metodología:

- Inclusión de nuevos textos de conceptualización de la Tecnología Educativa.
- Casos de estudio de países que asumen la inclusión digital como política de Estado.
- Trabajo enriquecido por TICs, con actividades de alta significación y seguimiento cuidadoso de los docentes.
- Diseño y producción por parte de los alumnos de propuestas integradoras de Tecnología Educativa, que posibiliten la relación con otras asignaturas y anticipen espacios de intervención que los alumnos realizarán en las prácticas docentes y luego, como profesionales.

Además, la propuesta asume las características de un “aula extendida”, dando valor central a los encuentros presenciales teórico-prácticos y convirtiendo a la tecnología en generadora de espacios de mediación virtual, que trascienden al aula. Por eso, la tecnología es, a la vez, objeto de estudio y herramienta de acompañamiento metodológico: los estudiantes aprenden de la tecnología, a través de procesos de enseñanza mediados con tecnología digital. Esto se traduce en el uso de un entorno virtual de enseñanza y aprendizaje con las herramientas de acceso a materiales e interacción que éste proporciona (foro, wiki, murales virtuales –como Padlet-, evaluaciones online, portfolio, producción de videos multimedia), además de las herramientas de las redes sociales (Facebook) y microbloggings de intercambio de información (Twitter).

## 2. EL TRABAJO FINAL DE CURSADA: ANÁLISIS DE BANDERSNATCH EN “MODO TECNOLOGÍA EDUCATIVA”

En el marco de las definiciones teóricas mencionadas, decidimos durante el año 2019, diseñar un trabajo final de cursada que consista en el análisis de un relato multimedial interactivo en “modo Tecnología Educativa”. Cabe aclarar que entendemos por relatos multimediales interactivos a aquellos relatos que combinan diferentes medios y que permiten la interacción de los usuarios con el contenido.

En esta primera oportunidad, tomamos el capítulo de la serie Black Mirror llamado “Bandersnatch”. Esta serie, que aparece en pantalla desde el año 2011, es una creación británica de Charlie Brooker, y producida por Zeppotron para Endemol. Actualmente cuenta con cinco temporadas que en nuestra región pueden verse a través de una conocida plataforma de streaming. Consideramos que lo atractivo de la construcción de sentido que genera el análisis y el trabajo desde la tecnología educativa con dicha serie, se relaciona con la línea argumental que presenta desde la recreación de “situaciones distópicas-tecnológicas”. Nos referimos a “distópicas”, ya que representan un lugar indeseable en sí mismo, antiutópico y “tecnológicas”, porque centran la atención en las herramientas tecnológicas en sentido amplio. Cada capítulo interpela la utopía tecnológica y la confianza que la humanidad deposita en ella, exacerbando rasgos tecnológicos que permiten anticipar un futuro posiblemente cercano.

“Bandersnatch” representa un formato de relato no lineal, con desarrollo y desenlace no esperado, a fin de generar en el vínculo con el espectador una interacción mediada por su participación en la toma de decisiones. El espectador interviene en las acciones de los personajes y, con la intervención de estas, la línea de tiempo se fractura, se segmenta, convirtiendo al relato en un cúmulo de escenas breves delimitadas por la decisión tomada y la próxima a tomar. Para graficar esta idea, veamos la siguiente escena:

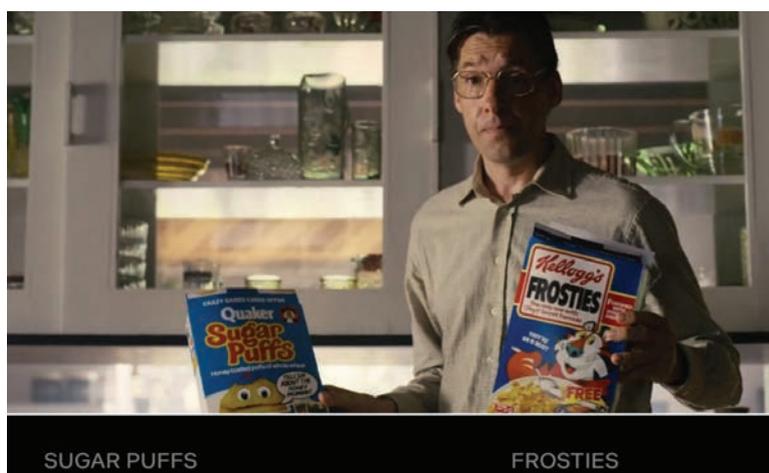


Figura 1: Escena de Bandersnatch

Como puede verse en la imagen, al espectador se le presentan dos opciones. En este caso, "Sugar puffs" y "Frosties" para que escoja qué va a desayunar Colin.

Habiendo hecho esta referencia el capítulo a fin de introducir al lector en el relato multimedial interactivo, describiremos ahora la experiencia de trabajo final de cursada.

La instancia final de evaluación de aprendizajes de cursada consistió en el análisis del capítulo mencionado en "modo Tecnología Educativa"; tras el recorrido realizado por los estudiantes por los diversos aportes teóricos de la asignatura. Con la realización de dicho trabajo, se esperaba que los estudiantes logren:

- Analizar la experiencia del recorrido de la serie desde su perspectiva y formato;
- Aproximar usos educativos posibles como material y como formato;
- Integrar perspectivas teóricas del campo estudiadas durante la cursada de la asignatura.

A fin de garantizar la visualización del capítulo por parte de todos, el aula se transformó en una sala de cine en la que todos debían participar activamente, tomando decisiones grupalmente. Si bien no se pudo recorrer todos los caminos posibles por la duración del encuentro, se realizaron varios para que los estudiantes pudieran comprender el formato que propone el capítulo.

Luego, bajo la modalidad domiciliaria, el trabajo consistía en:

- Describir el contenido y el formato del capítulo,
- Diseñar una clase donde Bandersnatch fuera un recurso didáctico,
- Elaborar una propuesta de enseñanza y aprendizaje bajo el formato Bandersnatch y por último,
- Realizar un análisis metacognitivo de las decisiones tomadas durante el proceso de elaboración de este trabajo.

### **3. RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA**

La instancia final de evaluación tuvo como resultado un interesante trabajo de integración, que representó una nueva oportunidad de integración de herramientas, ya que una parte de la actividad se centró en trabajar desde un formato innovador al respecto de la interacción con un producto multimedial.

En términos generales, desde el análisis del contenido y formato de Bandersnatch, los estudiantes pudieron describir las características de la película que la distingue de cualquier otra producción cinematográfica, dando cuenta del conflicto temporal que se presenta. Una de las opiniones recabadas en los trabajos consignó:

*“Un tiempo distópico que es característico de este film interactivo. Este tiempo distópico juega entre el ir y venir del pasado y el presente, resaltando y problematizando el impacto de las distintas tecnologías en nuestras vidas cotidianas.”*

Alternado con el conflicto de libre albedrío:

*“A medida que avanza la trama vemos a Stefan (...) adentrarse en la tarea de la creación de un nuevo videojuego basado en una novela del estilo “elige tu propia aventura.” De esta manera, el juego estará programado para que el/la jugadorx elija entre múltiples opciones, a través de las cuáles armará diferentes itinerarios que lx guiarán a una multiplicidad de finales posibles. Sin embargo, a medida que el proyecto del videojuego avanza, nuestro protagonista comienza a tomar conciencia de que existe “algo” que lo controla y que, por lo tanto, no es capaz de tomar sus propias decisiones. Ese control externo viene dado, en parte, por las decisiones que tomamos lxs espectadores. ¿Tenemos el poder en el film? La realidad es que nuestras decisiones tampoco son libres, cuentan con un condicionamiento por parte de la propia película que se evidencia en la selección de opciones que se nos ofrece, como así también en las resistencias puestas por el protagonista a algunas de nuestras decisiones.”*

Asimismo, en cuanto a esta experiencia, los estudiantes pudieron hacer sus devoluciones:

*“La particularidad que presenta la serie es que hace que el espectador tome decisiones en cuanto al desarrollo de las escenas. Para ello pone dos opciones que el espectador debe elegir para avanzar. Esta característica particular habilita a la incertidumbre, por un lado de a qué otra escena nos arrastra, así como recorrer, tanto el desarrollo como el desenlace desde diversas opciones según el espectador permitiendo intervenir de manera significativa en el proceso de los espectadores.”*

Por otra parte, los estudiantes se vieron desafiados a realizar un análisis de “Bandersnatch” en modo Tecnología Educativa. En primer lugar, imaginaron y diseñaron situaciones educativas donde el material de estudio se constituyó en un disparador conceptual de diferentes espacios curriculares de la educación superior, como por ejemplo: Análisis del Mundo Contemporáneo (Profesorado en Educación Primaria), TIC y Narrativas Infantiles (Profesorado en Educación Inicial) y Taller de Producción Gráfica II (Licenciatura en Comunicación Social). Tomando como referencia este último, citamos el trabajo de las alumnas VI y VZ quienes fundamentaban la elección de la película para trabajar contenidos de la materia de la siguiente manera:

*“(...) La selección de Bandersnatch como punto común de escritura se apoya en la novedad del género, que posibilita la percepción particular de acuerdo a la experiencia personal de visionado con sus múltiples recorridos. Además, puede considerarse un acontecimiento cultural, y la interactividad que propone este producto audiovisual puede ser un rico material para la escritura interpretativa y de opinión, que son los contenidos que el taller aborda en las clases que conforman nuestra propuesta.”*

Finalmente, la decisión de evaluación abordó la inclusión de Bandersnatch dentro de una



propuesta educativa: *“entendemos que la tecnología y la Tecnología Educativa deben ser tanto objetos de conocimiento como métodos, en tanto artefactos simbólicos que acompañen el proceso de enseñar. Proponemos la enseñanza de marcos conceptuales, de los que se desprendan competencias de análisis crítico, intervención (mediante el diseño) y evaluación. Se intenta buscar un equilibrio, desde el punto de vista de la necesaria consistencia didáctica, entre comprensión, análisis e intervención”* (Zangara, 2016, 1834). En este marco, como actividad final, los estudiantes diseñaron una clase en “Modo Bandersnatch”. Es decir, llevaron adelante la planificación de una situación de enseñanza y aprendizaje bajo el formato del capítulo analizado, como relato multimedial interactivo. Dicha producción los invito a sumergirse en un proceso reflexivo, donde debieron tomar decisiones referidas al contexto, los destinatarios, objetivos, contenidos, estrategias, etc. Como parte de un ejercicio de análisis metacognitivo algunos explicitaron las tensiones que les generó el desarrollo de una clase bajo las características del formato del audiovisual analizado:

*“Toda situación educativa contiene una intencionalidad, es por ello que fue necesario delinear itinerarios posibles, pero marcando un posicionamiento sobre los conceptos rectores de violencia de género y diversidad de género. Cabe destacar que los itinerarios propuestos en el taller contienen instancias individuales y colectivas, que enfatizan la reflexión metacognitiva, la elaboración de síntesis grupales, y el tornar público de sentipensares.”*

#### **4. REFLEXIONES FINALES**

Este trabajo representa nuestra forma de ver y enseñar este campo. Apostamos a un análisis crítico del posicionamiento de la disciplina Tecnología Educativa en las Ciencias de la Educación, que permita a nuestro/as estudiantes visionar en qué campo de trabajo se insertan, con qué dilemas disciplinares deberán trabajar y qué competencias les serán requeridas. También en 2016 nos posicionamos en un marco que aún nos guía. Nos enfocamos en enseñar:

- Comprensión de conceptos: qué es la Tecnología Educativa, qué espacio ocupan las herramientas tecnológicas en esta concepción y cómo se entrama la tecnología en la creación y sostenimiento de vínculos sociales y cognitivos.
- Generación de competencias de uso crítico de la tecnología e intervención, a través del diseño de situaciones educativas usando tecnología y, aún más, de materiales educativos soportados en tecnologías de libre acceso.
- Evaluación y autoevaluación mediada por la tecnología.

Con el trabajo sobre “Bandersnatch” que aquí describimos avanzamos hacia un formato realmente innovador para nuestros estudiantes. Como sucede en los espacios de hibri-

dación propios de la tecnología, este material puede corresponder a diferentes formatos de los conocidos: puede ser serie, película o videojuego. Su recorrido y análisis resulta una experiencia única, individual y personalizada, que implica la acción de mirar y la de decidir qué fractura la línea de tiempo convencional es la que sigue. Un rescate sumamente interesante y novedoso para nuestros estudiantes fue que no hubo dos personas que hubieran hecho el mismo itinerario, que hubieran tomado las mismas decisiones en el mismo momento y que hubieran tenido las mismas sensaciones con cada uno de los acontecimientos dramáticos del film. Con un mismo material, todo/as habían tenido una experiencia diferente. Eso conmovió la clase y nos permitió vivir una experiencia de Tecnología Educativa en el recorrido de un material y, nuevamente, en el armado de una propuesta de enseñanza con ese material.

Resultó un trabajo de aproximación, por un lado, para deconstruir la mirada del autor y reconocer cómo fue planificado el formato. Si bien los componentes de diseño instruccional multimedial e hipermedial no son un contenido curricular básico en esta asignatura, nos abrió una puerta para trabajar el concepto de mapa navegacional desde el punto de vista del contenido, del formato y de sus posibilidades educativas.

Por otro lado, en cuanto a las decisiones didácticas a tomar para planificar una clase en base a "Bandersnatch", nos permitió trabajar interpretaciones personales en la construcción de las situaciones didácticas, en las que intervienen desde los preconceptos de cada trayectoria como sujetos educativos hasta conocimientos y competencias profesionales. A su vez, descubrir el uso educativo posible como material y como formato, que implicó un doble desafío.

Echando luz sobre lo analizado, estamos en condiciones de reafirmar nuestro posicionamiento ante la Tecnología Educativa que implica conceptualizarla como objeto de estudio y también como herramienta metodológica: los estudiantes aprenden de la tecnología, a través de procesos de enseñanza mediados con tecnología digital.

## 5. BIBLIOGRAFÍA

Cabero, J. Bartolomé, A. y otros. (1999). Tecnología Educativa. Madrid: Editorial Síntesis.

Fainholc, Beatriz (1996). Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la educación. Ponencia presentada en la Feria Internacional del Libro. Buenos Aires.

Marqués Graells, P. (2011). La tecnología educativa: conceptualización, líneas de investiga-



ción. Revista DIM (Didáctica, investigación y multimedia). En: <http://peremarques.pangea.org/tec2.htm>. Consulta: 24/9/2019

Zangara, A. (2014). Apostillas sobre los conceptos básicos de educación a distancia o... una brújula en el mundo de la virtualidad, Universidad Nacional de La Plata.

Zangara, M. A., & Travieso, M. R. (2016). Formación y evaluación en el área de la tecnología educativa. In I Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública. Transformaciones actuales y desafíos para los procesos de formación (La Plata, 2016).

# Una experiencia de evaluación cuando Internet pasó a ser 'nuestro espacio'

**Amilibia, Ivone<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>Materia Perspectivas antropológicas para la intervención social Facultad de Trabajo Social, UNLP, Argentina, [irobias@yahoo.com.ar](mailto:irobias@yahoo.com.ar)

## RESUMEN

En este trabajo comparto una experiencia de evaluación de la clase inicial de la materia Perspectivas antropológicas para la intervención social, perteneciente al 3° año de la carrera Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Trabajo Social de la UNLP. Dicha clase, habitualmente presencial, fue diseñada con modalidad a distancia para el corriente año, en el marco de la virtualización temporaria de cursadas dispuesta por la Facultad, en consonancia con las resoluciones de la UNLP a partir de la situación actual de pandemia por coronavirus.

Esta reconversión de las clases presenciales como clases virtuales plantea desafíos al equipo de cátedra tanto en el diseño, como en la implementación y la evaluación.

La clase en cuestión es la denominada 'Clase 0' de la asignatura, tiene como objetivos la presentación de la propuesta pedagógica de la asignatura, plasmada en el programa y la construcción compartida entre estudiantes y docentes del encuadre de trabajo en la cursada; este encuadre es concebido como 'contrato pedagógico'. Expongo aquí aspectos descriptivos y analíticos referidos a la actividad de evaluación de los aprendizajes, tomando como dato central que los intercambios correspondientes a esta primera clase, entre el equipo docente y lxs estudiantes fueron pautados y se produjeron en foros ad hoc, dentro del aula virtual.

Para finalizar, presento algunas reflexiones preliminares acerca de esta experiencia, novedosa en tanto la materia ha virado transitoriamente, por primera vez, desde la modalidad combinada (blended learning) habitual, a una modalidad 'a distancia' debido a las circunstancias antes mencionadas.

**PALABRAS CLAVE:** evaluación de aprendizajes, virtualización de materias, antropología, formación de trabajadorxs sociales.



## INTRODUCCIÓN

“Una buena evaluación, al otorgar confianza y generar un espacio para que los aprendizajes fluyan y se expresen con naturalidad, permite reconocer los límites de las exigencias y, por ello, provoca consuelo.”

Edith Litwin, *El oficio de enseñar*<sup>96</sup>

Este trabajo se ocupa de una experiencia evaluativa desarrollada durante el corriente ciclo lectivo 2020 en la materia Perspectivas antropológicas para la intervención social, de la Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Trabajo Social de la UNLP, asignatura en la cual soy profesora adjunta.

Me interesa retomar aquí, descriptiva y analíticamente esa instancia práctica, partiendo de una idea que expusimos anteriormente: que la evaluación educativa “nos pone frente un campo de incertidumbre que, abordado desde la reflexión y el estudio, se conforma al mismo tiempo como un espacio de posibilidades de innovación.” (Amilibia y Rodríguez, 2018:380).

La experiencia que comparto refiere a la clase inicial, denominada desde el equipo de cátedra como ‘Clase 0’. Este nombre surgió como acuerdo de hecho, en la dinámica de las planificaciones de la cursada, hace algunos años. Algo de lo que subyace a esta denominación tiene que ver con enfatizar el carácter inaugural del encuentro y con destacar la diferencia con las siguientes clases: no es una clase habitual, con bibliografía de lectura obligatoria, con desarrollos conceptuales y metodológicos precisos, con contenidos que serán evaluados a través de resultados concretos. Es una clase donde comienzan a entrecruzarse las miradas de docentes y estudiantes, cuando las representaciones previas acerca de unxs y otrxs se actualizan mutuamente, posiblemente se ponen en tensión, y a la vez se establece el encuadre y los acuerdos para el trabajo del año con la forma de ‘contrato pedagógico’ (Tello, Colangelo, Amilibia y Rómoli, 2016).

La materia es cuatrimestral y consta de tres instancias articuladas y simultáneas: clase teórico-práctica, taller y aula virtual<sup>97</sup>; esto hace a una modalidad denominada habitualmente ‘blended learning’, que implica la combinación de instancias presenciales y virtuales en la cursada (Amilibia, 2014). Este año, a raíz de las disposiciones institucionales por la pandemia de coronavirus<sup>98</sup>, el arranque de la cursada está virtualizado por un lapso de tiempo impreciso; esta reconfiguración de las primeras clases implicó el rediseño de la Clase 0 para ser

96.– Litwin, E. (2013) *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Bs. As.: Paidós.

97.– Está asentada en el entorno Aulasweb de UNLP: <https://aulasweb.ead.unlp.edu.ar/>

98.– Por disposición de la unidad académica, en base a las resoluciones de la UNLP de acuerdo con recomendaciones del gobierno nacional en relación a la pandemia del coronavirus.

desarrollada completamente en el aula virtual, con modificaciones consecuentes en el diseño, implementación y evaluación.

La clase está ubicada en el aula en una pestaña especial, como se visualiza en la imagen 1. El diseño, plasmado en una guía didáctica, tiene como eje una serie de consignas e interrogantes a partir de recursos como el programa de la materia<sup>99</sup>, una infografía que muestra de manera interactiva y con imágenes algunos elementos del programa (unidades temáticas y contenidos), el video "La importancia de la lectura para el antropólogo"<sup>100</sup> y el documento "Utilización de los foros y normas de netiqueta"<sup>101</sup>.

Las actividades que se indicaron a lxs estudiantes incluyeron el recorrido por las pestañas: *Bienvenida; Clase 0; Bibliografía; Acerca de lxs autorxs que estudiamos y Foro de consultas sobre el uso del aula virtual.* También se indicó la lectura del documento sobre netiqueta, que aporta orientaciones, pautas generales de comunicación en internet, aplicables a las participaciones en el aula virtual, donde la comunicación escrita tiene centralidad.



Imagen 1. Página de inicio del aula de la materia en el comienzo de la cursada.

99.- Disponible en: [http://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/perspectivas\\_antropologicas\\_para\\_la\\_intervencion\\_social](http://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/perspectivas_antropologicas_para_la_intervencion_social)

100.- [https://youtu.be/zL\\_g3j5XKcs](https://youtu.be/zL_g3j5XKcs)

101.- Disponible en: [http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:500828/USO\\_FOROS.pdf](http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:500828/USO_FOROS.pdf)

Se pautó la lectura del programa de la materia y la visualización de la infografía, con consecuentes ejercicios reflexivos. Otro punto de la guía de clase refirió al video propuesto, en el que el antropólogo mexicano Ricardo Falomir Parker se manifiesta acerca de la lectura en las ciencias sociales.

Por último se encomendó la identificación de tipos de conocimiento en base a los planteos de Silvia Brusilovsky (1992).

En la pestaña dedicada a las actividades de la Clase 0, además de la guía didáctica y los materiales, están ubicados los foros<sup>102</sup> donde lxs estudiantes entregaron los trabajos escritos y lxs docentes hicimos las devoluciones. Estos foros virtuales son cinco en total, están a cargo de un/a docente e integrados por miembros del equipo de cátedra y estudiantes, distribuidxs en agrupamientos.

Compartiré a continuación aspectos del proceso de evaluación relacionados con una devolución general realizada a través del foro, luego de enviar las correcciones individuales.

## **ELEMENTOS DE LA EVALUACIÓN DE LA 'CLASE 0' EN LA MODALIDAD A DISTANCIA**

La integración de la evaluación formativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje “exige una diversificación de los medios de evaluación” (Mottier López, 2010: 50). Esta exigencia de diversificación resulta acentuada al presentarse situaciones inhabituales en los procesos educativos como las que provoca el aislamiento obligatorio por la pandemia, contexto tan novedoso como desafiante para las buenas prácticas de enseñanza. Nos encontramos repensando, rearmando pautas y prácticas de evaluación en el marco de la cursada actual: qué, cómo, cuándo evaluar, con qué herramientas..., en un momento inédito para la materia, cuando estamos educando ‘a distancia’, cuando, además, el rediseño se produce casi ‘sobre la marcha’.

Para evaluar la Clase 0 hicimos foco en el trabajo práctico solicitado; las devoluciones individuales realizadas por cada docente fueron complementadas con devoluciones generales, con estilos y modalidades personales que configuran una diversidad muy enriquecedora en el quehacer del equipo. Esta instancia evaluativa de la devolución grupal, además de la

---

102.– El foro en contextos educativos virtuales es una actividad que permite a lxs participantes tener conversaciones asincrónicas. Tiene usos variados, puede ser un espacio ‘social’ para que lxs estudiantes y docentes se conozcan, para los avisos del curso, para debatir contenidos del curso o materiales de lectura, para intercambiar producciones que pueden ser evaluadas, para continuar en línea una cuestión planteada previamente en una sesión presencial, etc. Se pueden incluir archivos de imágenes y multimediales dentro de las publicaciones. En el aula de nuestra materia, a lo largo de la cursada se implementan varios: foro de novedades; de consultas sobre la utilización del entorno; otros donde se ubican los intercambios y tareas referidos a clases y/o unidades temáticas; el foro ‘Mateada’, presentado como “un espacio de intercambio para quienes tienen interés y/o ganas de compartir saludos, opiniones, experiencias, informaciones, recursos que no estén vinculados directamente con la cursada. Es un lugar dentro del aula donde sumar música, literatura, otras expresiones artísticas, noticias periodísticas, etc. que nos gusten, entusiasmen, interroguen, inquieten, desafíen. Participa quien quiere, cuando quiere; está disponible permanentemente.”

potencialidad que tiene de por sí esta actividad en el sentido de la construcción del diálogo educativo donde la enseñanza y el aprendizaje suceden, puede colaborar en la construcción del aula virtual como espacio compartido en términos de *comunidad virtual* (Amilibia, Tello, Rómoli y Sánchez, 2015).

La intervención en forma de devolución general implicó otra mirada, otras claves de lectura de los trabajos, supuso volver sobre las producciones de lxs alumnxs para detectar elementos significativos comunes y distintivos, para localizar elementos que pudieran tener eco colectivo a partir de las singularidades de las producciones.

A lo largo de la exposición escrita compartida en el foro fui retomando con intención conversacional, las palabras de lxs mismxs estudiantes (figuran aquí en letra *cursiva*).

Las enunciaciones quedaron organizadas y secuenciadas en función de las consignas del trabajo práctico. Incorporé en el texto elementos que me parecieron medulares respecto a los propósitos y contenidos de la clase; en relación con los contenidos del programa: aquellos que les resultaron particularmente interesantes; los interrogantes que les surgieron; aspectos que destacaron desde sus trayectorias personales. Respecto a lo expresado por Falomir Parker en el video: los puntos significativos de las reflexiones acerca de la lectura, elementos que recuperaron de sus recorridos educativos. En vinculación con los tipos de conocimiento: las coordenadas de la clasificación propuesta por Brusilovsky (op. cit.) y los conocimientos que queremos potenciar desde la materia. Incluí además algunas menciones a la redacción y las referencias bibliográficas.

Un criterio de partida para la devolución fue identificar la tarea de la clase como una oportunidad de comenzar a conocerlxs a la distancia, a través de la escritura, en una distancia que acerca. Al respecto, una estudiante expresó en las primeras líneas de su trabajo: *Me gustaría que no sean demasiado impersonales las relaciones* en el aula virtual. Esta inquietud pone en primer plano lo vincular en la educación a distancia; en este sentido, la pregunta que propone Mariana Maggio: “¿quién/es está/n del otro lado?” se vuelve una clave para poder encontrar formas de “conversar intensamente” con lxs estudiantes. Esta autora sostiene que “si en el aula nos conectamos intensamente con lo que pasa, si dialogamos, nos enojamos, nos emocionamos, en la virtualidad tiene que estar eso también: mi tono de voz, mi mirada. El desafío es que las plataformas y sus infinitas posibilidades no nos deshumanicen”. (2020: s/p).

Otra estudiante sostuvo: *Padeciendo la cuarentena que nos ocasionó el coronavirus, internet pasó a ser nuestro medio de comunicación, nuestro espacio. Cuánta significación hay en estas últimas palabras; los que estudiamos trabajo social siempre estamos dispuestos a construir nuevos espacios de debate por lo que este no va a ser una excepción.* Señalé esto en el texto de devolución en tanto habla de una apertura, una disposición a la interacción produc-



tiva, al acercamiento con otrxs y con el conocimiento, muy valiosas para la formación en el campo de las ciencias sociales y para la intervención social donde ellxs se están adentrando.

Resultaron fértiles las reflexiones y comentarios acerca de la lectura, surgieron vinculaciones diversas:

- Lectura e interrogantes: *La lectura es la fuente fundamental donde surgen las ideas y las preguntas para ser selectivo en el trabajo de campo de manera fundamentada, de ver como en un barrio, una comunidad, perciben el mundo a través del uso de la lengua, de mitos, cuentos, sus relaciones de género (material etnográfico), para guiar y organizar el trabajo de campo es necesario formular preguntas, dependiendo del marco teórico para tener criterios fundados.*

- Lectura y pregunta antropológica (Krotz, 1994): *Alteridad y pregunta están estrechamente relacionadas. Hoy sé que cuando genero una pregunta es porque en principio hay un interés investigativo en tratar de conocer y entender cómo se desarrolla determinada cuestión.*

- Lectura, marco teórico y Trabajo Social:

Para realizar una buena intervención como futuros trabajadores sociales es necesario e importante tener un marco teórico que se base en la lectura profunda de la temática que estamos abordando, ya que es la lectura la cual nos brindará aportes para poder analizar y cuestionar de manera fundada, y también para hacernos preguntas que nos orienten a conocer aquello que queremos conocer.

Es una fuente del conocimiento que va a permitir ejercer nuestra profesión en el territorio, al igual que sucede con los antropólogos, haciendo que podamos focalizar nuestro interés ante esta realidad compleja contextualizando y teniendo en cuenta la gran cantidad de dimensiones que interactúan. Las teorías y textos que me fueron brindados por las diversas cátedras en mis años en la carrera, me permitieron poder organizar y analizar una realidad que se presenta compleja y diversa.

- Lectura y elección de temáticas: *para seleccionar temas de interés, debido a que no podríamos abarcar todas las problemáticas, es necesario una lectura previa desde donde partir en la fundamentación de por qué abordamos la problemática que abordamos.*

- Lectura e intervención social, en varios casos haciendo referencia a experiencias concretas de sus recorridos de formación y *los espacios* de prácticas de formación profesional: *las expresiones de la cuestión social han sido diversas y cuantiosas, hemos necesitado aplicar una selectividad, justificada con lecturas, a la hora de decidir con cuáles trabajar.*

- Lectura y trabajo de campo, que en principio *comprende la inmensidad del mundo, una complejidad tan grande que hay que ser selectivo para acercarse al barrio, comunidad, etc. La única forma de poder hacerlo es teniendo preguntas en la cabeza, sabiendo que quere-*

*mos estudiar, con un criterio que pueda fundamentarse, ya que no se puede abordar todo.*

- Lectura y conocimiento crítico: *la lectura es clave para tener una opinión crítica.*

Esta última vinculación, tan significativa, fue identificada sólo por una estudiante, referida a la idea de 'opinión'; me interesó en la devolución volver sobre este punto, tomando en cuenta que la clase requiere abordar y caracterizar los distintos de conocimiento. Con el objetivo que puedan articular las consignas del trabajo entre sí, esto es que puedan elaborar reflexiones que trasvasen los ítems puntuales que contiene la guía, postulé el interrogante: ¿Qué relación pueden establecer entre lectura y conocimiento/sentido crítico a partir de los planteos de Silvia Brusilovsky?

En lo que sigue repongo ítems de la devolución referidos a lo producido acerca del programa de la asignatura y los elementos que contiene:

- En relación con la ponderación de una estudiante sobre *la relevancia que desde la cátedra le dan a la lectura del programa de la materia*, me interesó enfatizar que el programa es una herramienta para el aprendizaje tanto para la enseñanza, una orientación fuerte, un mapa, también una hoja de ruta útil a lo largo de la cursada, no sólo al momento de los exámenes; contiene información clave sobre contenidos, perspectivas de estudio y análisis, énfasis conceptuales y metodológicos, etc. Asimismo remarqué algo de la 'cocina' del documento: que es un producto grupal, una elaboración resultado de la mirada evaluativa por parte del equipo de cátedra sobre lo hecho previamente, esta mirada tiene en cuenta año a año, las opiniones de quienes como estudiantes protagonistas del desarrollo de la materia cada año.

- Algunas expresiones ponen el foco en la articulación interdisciplinar entre la antropología y el trabajo social. Así se manifestaron algunxs al respecto:

Me resultó cautivadora la relación que se propone entre la antropología y nuestra profesión, debido a que la materia puede aportar conceptos teóricos y propuestas metodológicas que podrán ser herramientas positivas para el trabajo social, reforzando la importancia que tiene el trabajo interdisciplinario.

- *Las temáticas planteadas me despertaron mucha curiosidad, ya que considero muy importante entender la antropología desde el Trabajo Social.*

La idea que contiene esta segunda apreciación es sumamente interesante; en general pensamos en el sentido de los aportes que desde la materia se pueden hacer en la formación, no perder de vista la complementariedad de miradas es muy valioso.

- La lectura del programa renovó en algunxs estudiantes la reflexión sobre la formación profesional, como sucede en estas expresiones:



Me lleva a pensar acerca de la construcción de un profesional reflexivo, capaz de romper con lo naturalizado, de pensar a la realidad desde una concepción más allá del sentido común.

La materia, por sus contenidos y por cómo está orientada, es una vía de entrada y complemento del ejercicio profesional de los/as trabajadores/as sociales (aunque no la única), ayudándonos a cuestionar, preguntarnos y desnaturalizar aquello que aparece como dado, como obvio, como “natural”; también, a repensar y repensarnos como sujeto/s y a qué tipo de sociedad aspiramos; a comprender y darle valor a las diferentes y diversas culturas, es importante y/o urgente que pongamos en cuestión, la xenofobia, el racismo y la discriminación.

- Otro punto significativo que destacaron fue el énfasis en la bibliografía latinoamericana: *muy interesante que (lxs autorxs) en su mayoría sean latinoamericanos, ya que ello colabora con un pensamiento situado, permitiendo reflexiones más acordes al aquí y ahora*. La apreciación de la alumna enfoca en la cuestión del contexto de la producción del conocimiento en ciencias sociales, que en la materia abordamos a partir de desarrollos teóricos que incluyen entre otras, categorías como la colonialidad del poder y del saber, el eurocentrismo (Quijano, 2000), la producción activa de ausencias, la descolonización del saber (de Sousa Santos, 2010), la relación entre género y colonialidad, la antropología por demanda (Segato, 2013).

- Interrogantes recurrentes refieren a la construcción del otro cultural, haciendo hincapié en el cruce entre la diversidad cultural y en las relaciones desiguales.

Una estudiante tomó el debate que están llevando adelante activistas afrodescendientes: *se siguen invisibilizando sus reclamos. Una de ellas nos dijo que buscáramos en Google “Rastas lindas”; en la búsqueda pudimos observar todas personas blancas, rubias, hegemónicas*.

Algunos interrogantes que surgieron:

¿Cómo puedo conocer y acercarme al “otro”? ¿Cómo surge y se transforma el otro cultural en las nuevas formas de producción capitalista?, ¿Cuáles son las representaciones sociales sobre este otro cultural en la cotidianidad capitalista?, ¿Cómo podemos utilizar las herramientas teórico-metodológicas para la intervención e investigación en el Trabajo Social?

Sobre estas preguntas hice notar que van al meollo de la mirada antropológica, que por cierto trabajaremos con estas cuestiones de índole teórica y metodológica a través de la introducción a la perspectiva etnográfica, de un modo concebido especialmente como aporte a la formación en Trabajo Social.

- Otros elementos que llamaron la atención están relacionados con la temática de la dimensión simbólica y la construcción de sentidos; acerca de conocer los significados que

los "otros" les asignan a sus acciones, es decir, la perspectiva del mundo social que tienen lxs nativxs, como un modo de lograr mejores intervenciones en lo social. Así se lee:

Las intervenciones tan frecuentes con personas en condiciones de precariedad, producto de una sociedad desigual, no se agotan en eso, sino que ellos son productores de sentido del mundo en el que viven, y que estos sentidos están relacionados con procesos históricos.

- Al reconocer que el futuro ejercicio profesional va a estar enmarcado en un proyecto donde la categoría de 'sujeto de derecho' va a orientar la intervención, alguien consideró fundamental discutir en torno a las formas en las que se aproximarán y conocerán a aquellos "otrxs" con quienes van a intervenir. Expresaron que es interesante aprender sobre los otros, pero *no situarlos como objetos de estudio, sino crear una relación donde haya idas y vueltas, construyendo conocimientos desde las dos partes.*

- Un estudiante quedó pensando en un apartado del programa donde se dice que "la Antropología ofrece la posibilidad de acercarse a las tramas de sentidos producidas por los sujetos con los que se trabaja y, al mismo tiempo, indagar y analizar acerca de las diferentes miradas producidas acerca de ese 'otro'". Considera necesario una reflexión constante sobre la alteridad, entendiendo que siempre se interviene con un "otro". Por esto estima que *el impacto real de la materia en lxs estudiantes como futuros profesionales es aportar a un "por qué" a cada acción realizada en una intervención, siendo esta respuesta, junto con la respuesta al "para qué", primordial a la hora de realizar una intervención fundamentada.*

- Desde la experiencia de la formación hasta el momento, algunxs se expresan en el sentido que la metodología de trabajo en terreno lxs acompaña *desde principio a fin en las prácticas de formación profesional en tanto inserción en la comunidad que se les propone estudiar.* En esta intervención inicial, sumé la idea que no toda inserción en la comunidad implica realizar trabajo etnográfico; resalté esto especialmente a la par de anunciar que a medida que avancemos en la cursada iremos profundizando en el enfoque, metodología y texto etnográfico.

- Algunxs hicieron menciones especiales a imágenes incluidas en la infografía, como la composición "501 años cabeza abajo", del colectivo Proyecto Sur.<sup>103</sup> En los comentarios sobre esta imagen, una estudiante manifestó:

*Interesantísima la imagen del mapa mundial dada vuelta, ya que Europa queda situada en el centro del mapa como lo hizo en la historia, auto denominándose como sociedad civilizada a la que las demás sociedades o culturas deberían alcanzar para dejar de ser sociedades salvajes. La forma en la que contamos la historia del mundo y de la humanidad*

103.- Disponible en: <http://poeticaviva.blogspot.com.ar/2017/03/notas-sobre-el-dialogo-callejero.html>



*no es más que la historia que Europa quiso que se cuente. Me parece interesante sumarle a esta relación, la desigualdad de género. Entiendo que no es lo mismo ser mujer, blanca y europea que ser mujer negra y latinoamericana o africana, siendo una sumatoria de diferentes formas de opresión. ¿Cuál es la relación entre capitalismo y patriarcado? ¿Qué pasa con las disidencias sexuales? ¿Qué ocurre con las mujeres migrantes? Estas son algunas preguntas que me fueron surgiendo no sólo leyendo el programa, sino también, mientras escribía el texto.*

A alguien más le llamó particularmente la atención la obra Mural en el Palacio Nacional de ciudad de México de Diego Rivera<sup>104</sup>, porque *refleja la esclavización por la que pasaron los llamados "salvajes". Es necesario tener una mirada crítica, latinoamericana sobre todos estos aspectos mencionados ya podemos obtener grandes interrogantes, rompiendo con la hegemonía del saber eurocentrista y así poder contar la verdadera historia.*

Las imágenes de la infografía son potentes disparadores de preguntas, de reflexiones, de problematizaciones; nos permiten como equipo de cátedra provocar la atención sobre cuestiones temáticas, identificar conocimientos previos, aspectos, que recuperamos a lo largo de la cursada ampliando y tomando otros asuntos e ideas.

Una estudiante se detuvo en la cuestión de la duración de la cursada en relación con los objetivos que nos planteamos desde el equipo docente; se pregunta y reflexiona: ¿Es posible, viable, en tan poco tiempo? Creo que no, que un cuatrimestre de una materia es muy poco para semejante proceso, pero creo que sí es posible que por lo menos nos empuje a pensar, reflexionar y tener en cuenta otra perspectiva.

Resulta movilizador que estos aspectos sean pensados y expuestos por alumnxs, remiten a preguntas que nos hacemos como docentes de la materia, son motivo de análisis, de conversaciones y replanteos, teniendo en cuenta que la asignatura se ha reconvertido hace unos años de anual a cuatrimestral.

Por otra parte, y en relación con la hechura de los trabajos, en el texto se hizo lugar y se contempló la cuestión de la escritura, partiendo de la idea que la evaluación es una "vía regia para ocuparse de la lectura y la escritura...y para ayudar a aprender" Carlino (2005: 105). También se incluyeron observaciones acerca de las formas de realizar las citas de autorxs, haciendo eje en que la referenciación bibliográfica no es un detalle caprichoso o superficial, sino que tiene fundamentos muy potentes relacionados con la confiabilidad del conocimiento científico y/o académico.

Todos estos puntos, que comenzaron a circular en el foro entre cada estudiante y la docente en las devoluciones individuales, y se desplegaron colectivamente entre el grupo de

---

104.- Disponible en: <http://diplomatonline.com/mag/2013/04/the-people-of-the-sun/diplomat4-5-2013-35/>

estudiantes y la docente a partir de la devolución general, tienen la oportunidad de continuar vigentes en el diálogo, de ser retomados, profundizados. Esta posibilidad guarda fuerte relación con las intervenciones que sigan desde el lugar de la enseñanza, en función de lo que vaya apareciendo en las actividades, con otras reconstrucciones y devoluciones que hagan pie y tengan el horizonte de la mirada pedagógica, formativa (Maggio, 2020).

## CONCLUSIONES

Las actuales condiciones de aislamiento social preventivo por la pandemia tensionan inevitablemente las prácticas de enseñanza y de aprendizaje en la universidad. A la vez y complementariamente, estas circunstancias actualizan de un modo inédito la premisa de aprender a enseñar, que conlleva aprender a evaluar. Estamos, vertiginosamente y con esfuerzo, aprendiendo nuevas formas de ser docentes.

La experiencia evaluativa que es el tema de este trabajo aún está en marcha, en la medida que en el aula virtual están sucediendo interacciones referidas a las intervenciones docentes acerca de la Clase 0. Así mientras acontece, voy observando, busco, reconsidero ¿De qué maneras este tipo de intervención potencia los aprendizajes?, ¿En qué medida promueve en lxs estudiantes la visualización de lo hecho individualmente con la dimensión colectiva que toman sus expresiones al ser interpretadas formando parte de un conjunto?, ¿Qué nuevas pistas para la formación en el ámbito de la materia se suman desde esta práctica evaluativa que pretende ser a la vez, práctica de enseñanza?, ¿Cómo enlazar estas experiencias en el marco de las clases presenciales?

De esta manera, las descripciones y reflexiones compartidas aquí son muy preliminares. No obstante, me interesó registrar la experiencia porque el acto de escribir, lo compruebo, permite tomar distancia reflexiva, mirar desde otro lugar, repensar, seguir aprendiendo.

## BIBLIOGRAFÍA

-Amilibia, I. y Rodríguez, P. C. (2018). "Un programa de evaluación en foco: descripción, análisis y propuestas". Ponencia presentada en 2º Jornadas sobre las prácticas docentes en la universidad pública. Dirección de Capacitación y Docencia y Especialización en Docencia Universitaria de la Sec. de Asuntos académicos de la UNLP. 19 y 20 de abril 2018. Publicada en las Memorias de las Jornadas: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/79645>

-Amilibia, I., Tello, C., Rómoli, G., Sánchez, J. (2015). "El aula extendida con TIC como comunidad virtual". Libro digital de las III Jornadas de TIC e Innovación en el Aula: Enlaces entre Educación, Conocimiento Libre y Tecnologías Digitales. Dirección de EaD, Secretaría de Asuntos Académicos, UNLP. Págs. 117-123. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/4859>



-Brusilovsky, S. (1992). *Criticar la educación o formar educadores críticos*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.

-Carlino, P. (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

-De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Uruguay: Trilce Editorial.

Krotz, E. (1994) "Alteridad y pregunta antropológica". En: *Alteridades*. Pp. 5-11.

-Maggio, M. (2020).- "Clases virtuales: el desafío es que las plataformas no nos deshumanicen." Entrevista, por India Molina, 23 Mar 2020. Portal digital Red/acción. Disponible en: <https://www.redaccion.com.ar/clases-virtuales-el-desafio-es-que-las-plataformas-no-nos-deshumanicen>

-Mottier López, L. (2010). "Evaluación formativa de los aprendizajes: síntesis crítica de los trabajos francófonos". En: Anijovich, R (comp.) *La evaluación significativa*. Pp. 43-68.

-Quijano, A. (2000). "Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina". En Edgardo Lander, comp. *Colonialidad del Saber, Eurocentrismo y Ciencias Sociales*. Buenos Aires, CLACSO-UNESCO.

-Segato, R. (2013). "Género y colonialidad: del patriarcado comunitario de baja intensidad al patriarcado colonial moderno de alta intensidad". En Segato, R. *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos y una antropología por demanda*. CABA: Prometeo. Pp. 69-100.

-Tello, C.; Colangelo, M. A.; Amilibia, I.; Rómoli, G. (2016). "¿Qué ves cuando me ves? Imágenes para pensar las prácticas docentes universitarias". Memorias de las "1ª Jornadas sobre las prácticas docentes en la universidad pública: Transformaciones actuales y desafíos para los procesos de formación". ISBN: 978-950-34-1488-0. Pp. 1024-1033. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10915/60899>

# Uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC): ¿Cambiamos realmente el enfoque pedagógico?

Migliorisi, Ana Lorena<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Facultad de Ciencias Veterinarias, Universidad Nacional de La Plata. [lmiglio@fcv.unlp.edu.ar](mailto:lmiglio@fcv.unlp.edu.ar)

## RESUMEN

Venimos siendo testigos de un vertiginoso crecimiento en relación con el desarrollo tecnológico y las nuevas formas de comunicación. Esto obliga a las universidades a replantearse la práctica educativa, con nuevos ambientes de enseñanza aprendizaje y nuevos roles de sus actores. En 2006, en la facultad de Ciencias Veterinarias de la UNLP, se produce un cambio del plan de estudios lo que involucra principalmente el paso de gran parte de los cursos de una cursada anual a una cuatrimestral. El aumento progresivo del número de estudiantes, la reducida carga horaria en relación con los contenidos y la necesidad de mantener las actividades prácticas dificultó brindar la totalidad de los contenidos teóricos en forma presencial y se implementó el uso del *aula expandida* y material didáctico digital al cual se podía acceder con anterioridad a la clase práctica. Dicho material tenía como finalidad brindar las bases teóricas para la práctica. El objetivo general del trabajo fue analizar si hubo un cambio de enfoque pedagógico a raíz de la implementación del proyecto *aula expandida* y analizar las características del entorno y los materiales utilizados en el aula virtual para identificar aciertos, aportes, dificultades de las prácticas docentes y proponer mejoras en el caso de que sean necesarias.

Como resultado del análisis de los puntos planteados podemos decir que, tanto para las clases presenciales como para el material didáctico digital, se planteó el formato del modelo pedagógico heteroestructurante o tradicional de repetición de conceptos, lo que nos hace pensar en el *enfoque pedagógico heteroestructurante* como predominante con el docente como constructor del conocimiento donde el estudiante debe repetir conceptos. Es así como seguimos reproduciendo patrones formativos independientemente de la modalidad formativa del curso. Es necesario aún poder llegar a valorar las posibilidades didácticas de los recursos en relación con los objetivos planteados para los cursos, aún hoy (2020), no se han realizado



cambios significativos en las prácticas educativas en relación con la utilización de la virtualidad en el curso, manteniendo el enfoque pedagógico tradicional de repetición de contenidos.

**PALABRAS CLAVE:** VIRTUALIDAD, ENFOQUE PEDAGÓGICO, MATERIALES

## 1.INTRODUCCIÓN

En la actualidad se considera que la opción pedagógica más conveniente es el enfoque pedagógico dialogante, donde el estudiante mantiene un rol activo en el proceso de aprendizaje y comprende además que la mediación es una condición necesaria en el desarrollo. Reconociendo también que el conocimiento, como dice el modelo heteroestructurante, se construye por fuera del ámbito educativo, pero que es reconstruido de manera activa por la interacción entre el contenido, el docente y el estudiante, estando la educación basada en el diálogo y centrada en el desarrollo (de Zubiría Samper, 2006).

En los últimos años hemos sido testigos del vertiginoso crecimiento en relación con el desarrollo tecnológico y las nuevas formas de comunicación, lo que obliga a las universidades a replantearse la práctica educativa. Las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (TICs) tienen cada vez mayor peso en la formación en todos los niveles educativos, lo que implica la configuración de nuevos espacios y ambientes de enseñanza-aprendizaje, tanto como nuevos roles de sus actores (García Valcarcel, 2007).

El universitario actual dispone de mucha más información de la que puede procesar, por lo que una de las funciones de la enseñanza universitaria sería la de facilitarle las herramientas cognitivas y conceptuales que le ayuden a procesar la información relevante. Esta situación exige redefinir y asumir cambios en lo que respecta a los roles tanto de estudiantes como de profesores. El profesor no será un mero transmisor de información, sino que será el experto, guía, tutor y motivador del aprendizaje del alumno, que será el protagonista de su propio aprendizaje (García Valcarcel, 2007). En este sentido, el aprendizaje virtual ya no se entiende sólo como una traslación del contenido externo a la mente del alumno, sino como un proceso de construcción o reconstrucción personal del contenido que se lleva a cabo a partir de un conjunto de elementos que conforman la estructura cognitiva del estudiante (Onrubia, 2005).

Desde las primeras propuestas de educación a distancia se ha discutido acerca de la naturaleza, la organización y las características de los materiales que se han de producir. La idea de los materiales "autosuficientes" generó y genera aún muchas polémicas, aunque se han expuesto claramente sus límites, dentro de los cuales se encuentra la enorme dificultad para

la renovación periódica, la tendencia a que se conviertan en propuestas rígidas además de petrificar el conocimiento y ofrecerlo como único y seguro (Soletic, A., 2000).

En cuanto a los docentes, cada uno desempeña su rol de modo diferente según sus características personales, sociales y profesionales. En este modo se evidencian, su personalidad, su forma de comunicarse, la forma de entender la enseñanza y el aprendizaje, su formación y el contexto institucional en el cual se encuentra, entre otros. En este contexto el profesor cumple el rol de transmisor de conocimientos, organizador del aprendizaje, miembro de un equipo, responsable de la socialización secundaria y de tutor, mentor o facilitador del aprendizaje (Ferrante, 2005).

A través del análisis de las actividades planteadas y los *materiales didácticos* utilizados para el curso podemos evaluar el producto final de todo un proceso pensado en base a necesidades y objetivos desde una perspectiva o *enfoque pedagógico* determinado. Así mismo podemos evaluar si, como dice Flores Alarcía (2012), seguimos reproduciendo patrones formativos independientemente de la modalidad formativa de la asignatura, repitiendo el modelo presencial o aprovechamos el valor añadido que pueden ofrecer las TIC, de conjugar la formación en el aula con un trabajo más flexible y autónomo para el estudiante.

El análisis de la planificación del curso, las clases presenciales, del entorno virtual en sí, la presencia o no de actividades dentro del entorno virtual, así como de los materiales digitales que nosotros mismos, como docentes les brindamos a través de la plataforma de educación a distancia, nos permite realizar un diagnóstico sobre las estrategias de enseñanza utilizadas y si, en realidad, hay un verdadero cambio de enfoque en la utilización de la virtualidad asociada a las clases tradicionales. Por lo tanto, es necesario evaluar y estandarizar diferentes aspectos de los recursos didácticos como lo son el *aspecto técnico y estético*, el *aspecto pedagógico* y el *aspecto funcional* (Pere Marques, 1999).

Analizar el enfoque pedagógico como así también las herramientas pedagógicas utilizadas en la virtualidad y su relación con la presencialidad en el curso de Teriogenología, nos ayuda a crear un marco conceptual sobre el cuál basarnos y así implementar un plan de acción que sea capaz de optimizar el proceso de enseñanza aprendizaje.

## 2. DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

El proyecto de investigación evaluativa planteado se enfocó en realizar una comprensión del **enfoque pedagógico** utilizado en el curso de Teriogenología del nuevo plan de estudios "406" de la carrera de Ciencias Veterinarias de la UNLP y si la incorporación del aula extendida de la plataforma Moodle y los materiales educativos digitales influenciaron algún cambio en cuanto a dicho enfoque.



Para llevar a cabo la investigación se analizaron los siguientes aspectos: **análisis de las estrategias de enseñanza para la presencialidad** mediante la observación directa de todas las clases del curso de Teriogenología y la recopilación y el análisis de los recursos utilizados, mediante un relato descriptivo de las clases; en cuanto al **análisis de las estrategias de enseñanza utilizadas en la virtualidad**, se llevó a cabo mediante el acceso al aula extendida, realizando el análisis del entorno en sí, de la existencia de actividades planteadas dentro del mismo y del material didáctico disponible. Se identificó para todas las clases la presencia o no de las diferentes estrategias de enseñanza planteadas por Díaz Barriga Arceo, F y Hernández Rojas, 1999. Además, en el caso de observarse, se tuvo en cuenta el proceso cognitivo en el que incidía, según se presenta en el cuadro siguiente:

Proceso cognitivo en el que incide la estrategia	Tipos de estrategia de enseñanza
Activación de conocimientos previos	Objetivos o propósitos Preinterrogantes
Generación de expectativas apropiadas	Actividad generadora de información previa
Orientar y mantener la atención	Preguntas insertadas Ilustraciones Pistas o claves tipográficas o discursivas
Promover una organización más adecuada de la información que se ha de aprender (mejorar las conexiones internas)	Mapas conceptuales Redes Semánticas Resúmenes
Para potenciar el enlace entre conocimientos previos y la información que se ha de aprender (mejorar las conexiones externas)	Organizadores previos Analogías

Ilustración 1: Díaz Barriga Arceo, F y Hernández Rojas, 1999

Se analizó además tanto la **“planificación curricular del curso”**, así como en la **“evaluación de las actividades curriculares”** o **“informe final del curso”**, resultando los mismos ser sólo copias del programa del curso y un punteado de temas organizativos. Resultando así imposible determinar con la mera observación de los mencionados documentos, el enfoque pedagógico utilizado.

Con respecto a la **observación de las clases presenciales** brindadas por los docentes de las diferentes unidades temáticas, se asistió, observó y evaluó el total de las clases del curso. En ellas se observaron varios patrones comunes en cuanto a las estrategias de enseñanza utilizadas (Díaz Barriga Arceo, 1995), una de ellas, y que se presentó en la totalidad de las clases, fue la clase magistral expositiva, que fue utilizada como *resumen* o síntesis de la información relevante en un discurso oral, enfatizando conceptos clave, términos y argumento central, lo que nos hizo pensar en el *enfoque pedagógico heteroestructurante* (de la escuela tradicional) como predominante con el docente como constructor del conocimiento y donde el estudiante debe repetir. A pesar de ello, en varias de las clases se observó también el uso de la explici-

tación de los *objetivos* o *preinterrogantes* como forma de generar las expectativas apropiadas en el estudiantado y activar conocimientos previos, se utilizaron muchas *ilustraciones* en sus diferentes formatos (fotografías, dibujos, esquemas, gráficos) con el objetivo de mantener la atención, así mismo también se utilizaron las preguntas intercaladas con el fin de retener y orientar la atención, lo que nos hizo pensar que a pesar de mantener el formato de la educación tradicional, se está tendiendo a generar un diálogo entre el estudiante, el saber y el docente como mediador, tendiendo a ir hacia un *modelo pedagógico* dialogante o interestructurante.

Al **analizar el entorno virtual**, según los conceptos de Pere Marquez (1999) y Onrubia (2005), se observó un aula extendida ordenada y clara con una estructura muy similar a la del programa del curso, más allá de que la navegación resultó intuitiva y sencilla carecía de organizadores previos o mapas de ruta y el material se encontraba simplemente “colgado” de cada una de las unidades, salvo algunas excepciones en dónde se mencionaba qué era lo que se iba a encontrar en el mismo. Existía la posibilidad de una comunicación bidireccional a través de un foro o mensajería interna, pero carecía de actividades que promoviesen el aprendizaje autónomo. Por lo tanto, el entorno en sí funcionaba como un repositorio de materiales elaborados especialmente para el curso o seleccionados para el mismo, hecho que nos lleva nuevamente a pensar en el modelo de escuela tradicional o heteroestructurante aplicado a la virtualidad, donde el estudiante debe repetir el contenido brindado simplemente en un formato diferente, pero con la misma estructura de una clase presencial teórica magistral.

Con respecto a la **evaluación de los materiales**, se evidencia que la totalidad de estos, según la clasificación de Barberá y Badía, fueron de contenido, dejando al estudiante sin referencias ni ubicación dentro del contexto de estos, ni soportes instrumentales que acompañen la formación, salvo la separación por unidades temáticas. Analizando las propiedades de los materiales podemos concluir que poseían usabilidad, facilidad de acceso y visualización, la interactividad fue solo de nivel cognitivo, permitiendo la interacción del estudiante y el contenido. Con respecto a la personalización, el hecho de que el material estuviese disponible al inicio del curso le permitió a cada estudiante relacionarse según sus necesidades y ritmos de trabajo y aprendizaje. Al analizar el material de contenido, según criterios de Pere Marques (1999<sup>a</sup>, 2000 y 2001), Kaplún (1989) y Soletic (2000), encontramos una variada selección de materiales en diferentes formatos como fueron presentaciones de pantalla transformadas a formato pdf, textos didácticos y científicos y material multimedial de formato video elaborado a partir de las presentaciones de pantalla con el agregado de la voz del docente. En cuanto a los aspectos positivos en referencia a los tres aspectos evaluados, el funcional curricular, el técnico, estético y expresivo y el aspecto pedagógico, podemos concluir que el material era adecuado y pertinente para la población estudiantil, integraba y resumía contenidos, estaba actualizado, se encontraba integrado al currículum, en el mismo se potenciaban los elemen-



tos importantes, era claro, unos más motivadores que otros, además algunos de ellos hacían hincapié en la recuperación de contenidos previos. También se encontraron algunos aspectos negativos como fueron la falta de información para algunas de las presentaciones de pantalla, imágenes a las que les faltó el contexto para poder comprenderlas, así mismo como algunos gráficos y tablas con falta de información que impedía entenderlos en su totalidad. Para algunos de los videos, la calidad del sonido no fue buena perjudicando su comprensión, algunos además resultaron con demasiada densidad de información y extensos. La totalidad del material presente en el aula extendida brindaba conceptos terminados y resumidos en mayor o menor medida, careciendo de materiales que estimulen la creatividad o el trabajo posterior, por lo tanto, en cuanto a lo evaluado anteriormente, se mantuvo el formato del modelo pedagógico heteroestructurante o tradicional de repetición de conceptos.

De todas maneras, es importante poder visualizar que a pesar de que tanto el aula virtual como los materiales allí incorporados, no promovieron en sí mismos la creatividad o la imaginación, se consideran como un recurso con mucha potencialidad y se utilizó, en algunas de las clases presenciales, intentando una recuperación de los contenidos con la consiguiente aplicación en la actividad práctica.

### **3.CONCLUSIONES**

La ampliación del aula en el curso de Teriogenología nos motivó a realizar una revisión del enfoque pedagógico del curso. La relación entre las TIC, la mejora de las prácticas pedagógicas, la producción de materiales multimedia y actividades para lograr un aprendizaje significativo requieren una reflexión sobre los objetivos y criterios de implementación; integrar las TIC en el currículum supone reflexionar sobre tres dimensiones de innovación que repercuten en la capacitación y el desarrollo de las prácticas docentes. Por un lado, en el *cambio de los objetivos educativos y en la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje*, por otro lado, en el *cambio de los roles del profesor y del alumno* y por último en los *cambios en la estructura organizativa universitaria*.

En el modelo pedagógico utilizado hasta estos días se consideraba que sólo había que saber el contenido para enseñar, y que para aprender sólo debían poseerse como herramientas básicas para el aprendizaje; la lecto comprensión y la memoria. Hoy poseemos una visión más clara de que para enseñar hace falta tanto la pedagogía como el saber del contenido, y que para aprender es necesario que el estudiante construya su propio conocimiento a partir de la reflexión sobre experiencias propias y aquellas presentadas por parte del docente; el cual actúa como un guía o tutor en dicha construcción.

El acercamiento de las TIC a los docentes a través de la elaboración de nuevo material di-

gital y la incorporación del aula extendida permitió a los docentes del curso conocer sobre la potencialidad de los recursos y abrir una puerta hacia la incorporación de nuevas estrategias de enseñanza que permitan al estudiante el aprovechamiento de estos. Es necesario aún poder llegar a valorar las posibilidades didácticas de los recursos en relación con los objetivos planteados para los cursos, según lo menciona García Valcarcel (2007), ya que a pesar de que su implementación lleva algunos años, aún hoy (Febrero 2020) no se han realizado cambios significativos en las prácticas educativas en relación con la utilización de la virtualidad en el curso, como pide Behar (2009), manteniendo el enfoque pedagógico tradicional de repetición de contenidos. Debemos entender la virtualidad, no sólo como una traslación del contenido externo a la mente del estudiante, sino como construcción, así como lo considera Onrubia (2005), y esto nos hace reflexionar sobre las potencialidades de los recursos, debiendo ahondar en incorporación de actividades, ya sea en la presencialidad o en el aula extendida, que potencien el autoaprendizaje y la reconstrucción personal, tanto del contenido brindado como de aquel al que hoy tienen acceso en esta sociedad del conocimiento. Con respecto a la generación de materiales “autosuficientes” debemos entendernos, los docentes, como guías y colaboradores en esa construcción y no meros transmisores de conocimientos petrificados o únicos como menciona Soletic (2000).

Es evidente al analizar el contexto que hoy en el curso de Teriogenología, como dice Flores Alarcia (2012), seguimos reproduciendo patrones formativos independientemente de la modalidad formativa del curso, ya que repetimos el modelo presencial, siendo necesario un mayor aprovechamiento del valor agregado que hoy ofrecen las TIC.

Poseemos una nueva forma de pensar y ver las cosas, existen nuevos paradigmas educativos ante la incorporación de las TIC en la educación, debemos plantearnos previamente si queremos seguir formando a nuestros estudiantes como “repetidores de contenido” o como “constructores de conocimiento”, aprovechando los recursos tecnológicos hoy disponibles, aportando nuestra guía y experiencia con el fin de generar profesionales reflexivos frente a una sociedad en la que información es lo que abunda y criterio de selección de la misma es de lo que se necesita.

## **BIBLIOGRAFÍA**

BEHAR, P. A. (2009). Modelos Pedagógicos em Educação a Distância. Artmed. Porto Alegre, Brasil.

DE ZUBIRIA SAMPER J. (2006). Los modelos pedagógicos: Hacia una pedagogía dialogante. 2ª Ed. Aula Abierta, Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá, Colombia.



DÍAZ BARRIGA ARCEO, F. y HERNÁNDEZ ROJAS G. (1999). Capítulo 5: Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México, McGraw-Hill pp. 69-112.

FERRANTE A. (2005). Las prácticas pedagógicas y la transposición didáctica. Apuntes de clase no publicados

FLORES ALARCIA, O. F. (2012). TIC y docencia universitaria: ¿Cambian las metodologías docentes según el grado de presencialidad de las asignaturas? El caso de la Universidad de Lleida. Revista de Medios y Educación, Pixel-Bit, 41, 63-76. ISSN: 1133-8482.

GARCÍA VALCÁRCEL, A. y MUÑOZ REPISO (2007). Herramientas tecnológicas para mejorar la docencia universitaria. Una reflexión desde la experiencia y la investigación. *RIED: revista iberoamericana de educación a distancia*, 2, pp.125-148. ISSN 1138-2783. Disponible en: [http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20548&dsID=herramientas\\_tecnologicas.pdf](http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20548&dsID=herramientas_tecnologicas.pdf)

KAPLÚN, M. (1989). Los materiales en la educación a distancia. ¿Cómo evaluar materiales en educación a distancia? Buenos Aires: Asociación Argentina de Educación a Distancia. Fundación Banco de Boston.

ONRUBIA, J. (2005). Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. Revista de Educación a distancia (RED). Disponible en: [http://www.um.es/ead/red/M2/conferencia\\_onrubia.pdf](http://www.um.es/ead/red/M2/conferencia_onrubia.pdf)

PERE MARQUÈS, G. (1999). (Última revisión: 12/01/09). Entornos formativos multimedia: elementos, plantillas de evaluación/criterios de calidad. Disponible en: <http://peremarques.pangea.org/calidad.htm>

----. (1999a). (Última revisión: 3/08/10) Multimedia educativo: clasificación, funciones, ventajas, diseño de actividades. Disponible en: <http://www.peremarques.net/funcion.htm>

----. (2000). (Última revisión: 3/08/10) Los Medios didácticos. Disponible en: <http://peremarques.pangea.org/medios.htm>

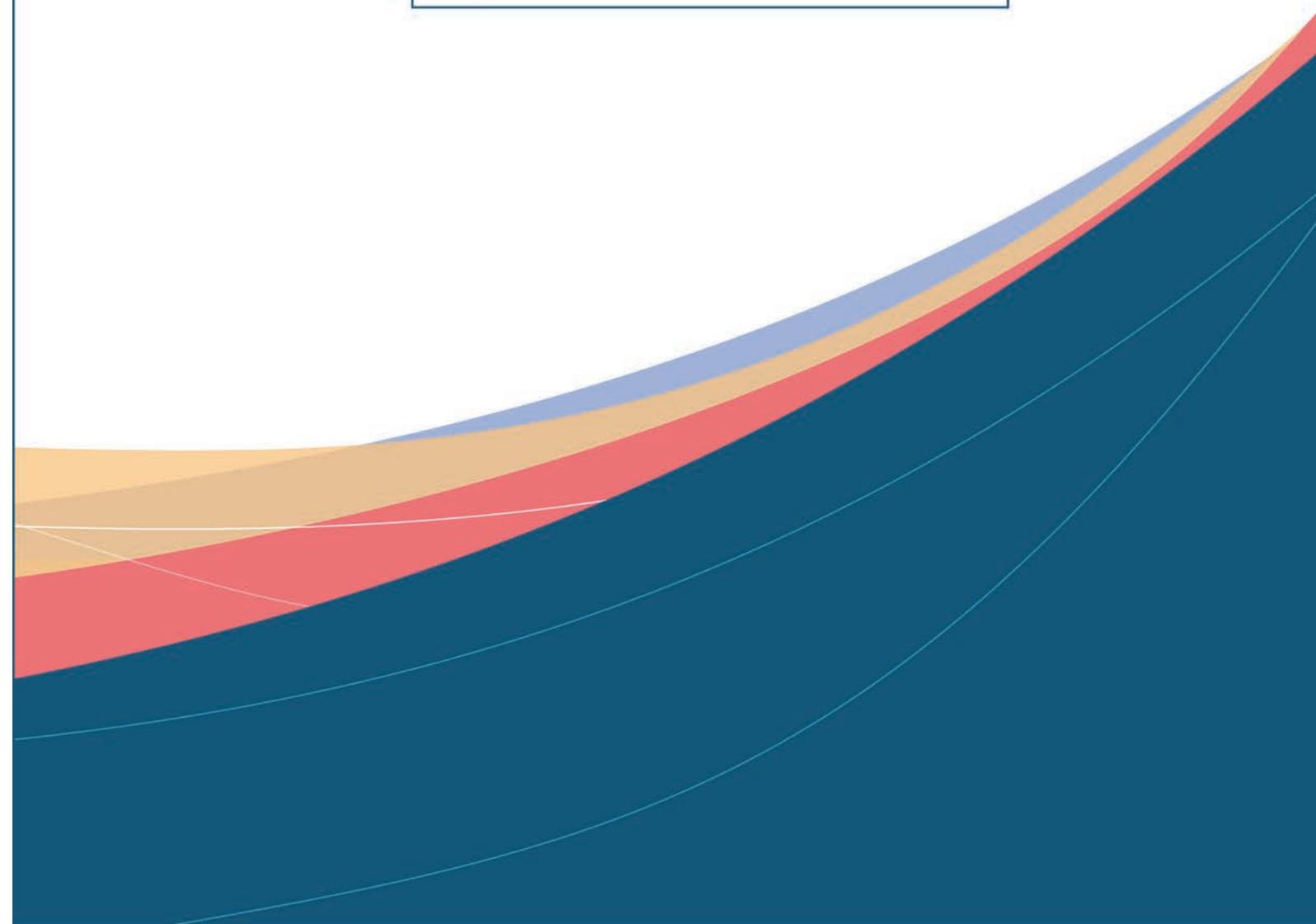
----. (2001). (Última revisión: 19/08/04) La evaluación de los vídeos didácticos. Disponible en: <http://www.peremarques.net/videoav2.htm>

SOLETIC, A. (2000). La educación a distancia: temas para el debate en una nueva agenda educativa. La producción de materiales escritos en programas de educación a distancia: problemas y desafíos. Amorrotu. Buenos Aires. Argentina.

# 5

## DOCENCIAS

Condiciones del trabajo docente,  
organización de la enseñanza  
y el trabajo académico: limitaciones  
y experiencias de transformación.



# Causales de discontinuidad de estudios en la universidad: reflexiones a partir de miradas y condiciones

**Ayuso, Bibiana** <sup>1</sup>

**Ferrarino, Cecilia** <sup>2</sup>

**Garelik, Claudia** <sup>3</sup>

1 Universidad Nacional de Río Negro, Centro de Estudios e Investigación en Educación. Argentina, [bayuso@unrn.edu.ar](mailto:bayuso@unrn.edu.ar)

2 Universidad Nacional de Río Negro, Centro de Estudios e Investigación en Educación. Argentina, [cferrarino@unrn.edu.ar](mailto:cferrarino@unrn.edu.ar)

3 Universidad Nacional de Río Negro, Centro de Estudios e Investigación en Educación. Argentina, [cgarelik@unrn.edu.ar](mailto:cgarelik@unrn.edu.ar)

## RESUMEN

En esta comunicación se presentan resultados preliminares de un estudio enmarcado en el PI "Trayectorias de Formación en la Especialización en Docencia Universitaria (EDU) de la Universidad Nacional de Río Negro" (F002-06).

El objetivo general del PI es analizar las trayectorias de formación de los estudiantes que cursan la primera cohorte de la EDU y, en el marco de este proyecto se desplegó la línea de investigación a partir de la cual analizamos las causales de discontinuidad de estudios en el nivel universitario que reconocen los profesores que cursan la EDU, poniéndolos en situación de contrastar sus respuestas actuales respecto a la cuestión, con las obtenidas a partir de la encuesta aplicada al inicio de la carrera.

Optamos por una estrategia de investigación de carácter mixta, cuanti-cualitativa ya que la misma permite el abordaje de la complejidad de las trayectorias formativas: en un primer momento, se aplicó la encuesta y, finalizando el posgrado, se entrevistó a una muestra de los docentes cursantes de la EDU.

En la literatura específica, existe consenso en reconocer que la discontinuidad de estudios en el nivel universitario se asocia con: "a) las condiciones del estudiante ingresante al sistema universitario: condición socioeconómica, nivel de preparación académica, localización y capital social familiar; b) las características y estrategias de la institución receptiva: programas, recursos, planta docente, estrategias pedagógicas, programas de apoyo al estudiante, entre otros" (Lattuada, 2017, p. 5). En nuestro trabajo, las voces se corresponden con estas dimensiones, prevaleciendo la respuesta que atribuye al estudiante la responsabilidad; esto es, aún se

sigue sosteniendo que los factores vinculados a "condición estudiantil" permiten explicar el fenómeno; y en un número menor de casos se proponen argumentos para redefinir esta posición.

En el proceso, asumimos el valor que tiene la reflexión en clave analítica sobre las propias miradas, respecto a la cuestión analizada aquí, para la revisión de las prácticas en la universidad.

Aproximamos algunas reflexiones en esta línea que nos invitan a seguir pensando en la docencia universitaria.

**PALABRAS CLAVE:** discontinuidad de estudios- nivel universitario- perspectiva de profesores universitarios- estudiantes universitarios

## 1.INTRODUCCIÓN

En esta comunicación presentamos resultados preliminares de un estudio enmarcado en el PI "Trayectorias de Formación en la Especialización en Docencia Universitaria (EDU) de la Universidad Nacional de Río Negro" (F002-06).

En este contexto, una de las líneas de trabajo se focaliza en el análisis de las de causales de discontinuidad de estudios en el nivel universitario que reconocen los profesores que cursan la Especialización en Docencia Universitaria de la UNRN, poniéndolos en situación de contrastar sus respuestas actuales respecto a la cuestión, con las obtenidas a partir de la encuesta aplicada al inicio de la carrera (censo diseñado para caracterizar a los ingresantes a la EDU).

Aquí hablamos de "no continuidad" o de "discontinuidad de estudios", en lugar de "abandono" o "deserción", en tanto que asumimos que las últimas categorías mencionadas recalcan en la responsabilidad del estudiante respecto al propio éxito o fracaso en la universidad; omitiéndose la dimensión pedagógica e institucional que - entendemos- genera las condiciones de la trayectoria estudiantil.

A través de un enfoque metodológico cuali-cuantitativo, se relevaron voces que fueron abordadas en clave analítica por el equipo de investigación; siendo los profesores, participantes activos en el proceso que permitió aproximar algunas conclusiones.

En el escrito, entonces, recuperamos "voces iniciales" de los profesores respecto a las causales de discontinuidad de estudios en la universidad -las que fueron analizadas considerando recurrencia y prevalencia-, para ser objeto de contrastación en el apartado "voces actuales".

En el trabajo asumimos que la reflexión sobre las miradas habilita la modificación de las mismas, entendiendo que la docencia universitaria es una práctica situada que requiere ser analizada en pos de su mejora.

Consideramos que el sentido del análisis de la práctica es comprender para decidir y para

actuar; por lo cual afirmamos que en el proceso de reflexión está en juego el trabajo sobre sí mismo, el trabajo comprometido con el objetivo de explicitar y comprender nuestra propia práctica; trabajo que puede llevarse a cabo también en grupo para beneficiarse de la mirada del otro y de la riqueza de la interacción y de la heterogeneidad.

A partir del camino recorrido, este estudio permitió realizar una aproximación al tema, dando elementos para continuar diseñando acciones colectivas que contribuyan a la interpe-lación de concepciones prefiguradas respecto de los alumnos; y de esa manera poder avanzar en propuestas de cátedra e institucionales que permitan alojarlos en la universidad.

## **2.DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA / DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN**

El objetivo general de este proyecto de investigación es analizar las trayectorias de formación de los estudiantes que cursan la primera cohorte de la EDU, dictada en las Sedes Atlántica, Andina y Alto Valle y Valle Medio de la UNRN.

En el contexto del PI se desarrollan tres estudios: un diseño censal para caracterizar a los ingresantes a la EDU; un diseño longitudinal de panel para analizar la evolución de la matrícula; el diseño de técnicas cualitativas para describir y comprender los sentidos y las implicancias en la tarea docente, que los cursantes atribuyen a la EDU. Considerando avances del primer estudio, se presentan resultados preliminares en esta reseña de investigación.

Desde el inicio, optamos por una estrategia de investigación de carácter mixta, cuanti-cualitativa ya que la misma permite el abordaje de la complejidad de las trayectorias formativas. En un primer momento, se aplicó la encuesta y, finalizando el posgrado, se entrevistó a una muestra de los docentes cursantes de la EDU.

La encuesta es la principal técnica de investigación cuantitativa, y consiste en la formulación de preguntas a personas sobre temas específicos, a través del diseño de un cuestionario estructurado y cuidadosamente preparado.

Por su parte, la entrevista, refiere a una forma especial de encuentro, una conversación a la que se recurre con el fin de recolectar determinado tipo de informaciones en el marco de una investigación, cuyo objetivo es conocer las actitudes o conductas del entrevistado (Marradi, Archenti y Piovani, 2007, pp. 215- 216).

Siguiendo la clasificación de Valles (1997), en esta investigación se realizaron entrevistas "basadas en un guion" o semi- estructuradas, caracterizadas por la preparación de un guion de temas a tratar. Como técnica, la entrevista permite la obtención de una gran riqueza informativa (intensiva, de carácter holístico o contextualizada), en las palabras y enfoques de los

entrevistados; proporcionando al investigador la oportunidad de clarificación y seguimiento de preguntas y respuestas, en un marco de interacción directo y flexible (Valles, 1997).

El equipo de investigación se encuentra conformado por investigadores de tres unidades ejecutoras de la UNRN, con asiento en cada una de las sedes implicadas en la EDU. El conocimiento producido permite obtener información sobre el proceso de la EDU y también posibilitará tomar decisiones informadas sobre su implementación y sobre sus proyecciones a futuro.

Desde la perspectiva del campo de investigación, los estudios desarrollados en el marco del PI aportan conocimiento local en líneas de Pedagogía Universitaria, como las que abordan temáticas vinculadas al ingreso, a las trayectorias, a los planes de estudio, al desarrollo profesional docente, a la reflexión sobre la práctica y a la formación continua.

Para dar cuenta del contexto argentino y regional, afirmamos que la matrícula de la educación superior en Argentina se ha expandido a un ritmo elevado a lo largo de todo el siglo XX y comienzos del XXI, con una tasa de crecimiento promedio del 22% en la década 2004- 2014. Esta tendencia implica el tránsito de una universidad de élites a un modelo de acceso de masas, signado por la tendencia a la democratización del nivel, ya que facilitó la incorporación de sectores tradicionalmente excluidos (Chiroleu, 1998). Pero al mismo tiempo, este crecimiento positivo del acceso a la educación superior no redundó necesariamente en inclusión; los indicadores de ingreso y egreso así lo demuestran: la cantidad de egresados es significativamente menor a la de que quienes ingresan (PI UNRN 40-C-581).

Sectores académicos y organismos internacionales advierten que el acceso, por sí solo, no es suficiente, que "la educación superior debe tratar de alcanzar simultáneamente los objetivos de equidad, pertinencia y calidad. La equidad no es únicamente una cuestión de acceso - el objetivo debe ser la participación y conclusión con éxito de los estudios, al tiempo que la garantía del bienestar del alumno" (UNESCO, 2009, p. 03).

En este sentido, Geneyro (2007) afirma que uno de los desafíos para lograr una universidad más inclusiva, consiste en cómo incluir y cómo retener a quienes eligen cursar estudios universitarios, máxime cuando muchos aspirantes provienen de poblaciones con escasa posesión de bienes culturales y desfavorables condiciones socioeconómicas, sin que ello conlleve desmerecer la calidad de la educación que se brinda. Hay que subrayar que una efectiva inclusión no se cumple solamente con asegurar el ingreso del aspirante y su permanencia (que no es una cuestión menor), sino también con el egreso de la universidad con un título de pregrado o grado.

La Universidad Nacional de Río Negro no es ajena a dicha situación. En la Memoria 2015, la institución reconoce que "más del 50% de los ingresantes abandonan tempranamente sus estudios"(UNRN, 2016, p.11).

En el proceso de Autoevaluación Institucional 2009- 2015, la UNRN desarrolló una serie

de estrategias de recolección de información para detectar las fortalezas y debilidades de la institución desde la perspectiva de los distintos actores miembros de la comunidad. En la consideración de los motivos que los docentes identifican como causas de abandono de los estudiantes, los mayoritariamente seleccionados por los docentes podrían expresarse en la siguiente frase: "los alumnos abandonan porque no saben organizarse para estudiar y además vienen con pocos conocimientos y habilidades básicas para poder estudiar en el nivel superior". Es decir, se focaliza en aspectos deficitarios de los alumnos, quedando invisibilizada toda consideración sobre la enseñanza. Esta cuestión, recurrente en el marco de la presente indagación, será analizada adelante.

Sobre la enseñanza en el nivel universitario, vale considerar que el 90% de los docentes que participaron en este estudio manifiesta que el ejercicio de la docencia es una de las maneras en las que aprendió a enseñar; casi el 60% menciona la formación que tuvo en la carrera de grado y un 50% considera que aprenden a enseñar en un proceso autoformativo.

Sobre el tema, recuperamos aportes de Soto Arango (2009), quien propone la distinción entre dos tipos de docentes universitarios: los que se forman dentro de una disciplina, con un recorrido formativo que comienza con el título de Profesor o Profesora en alguna disciplina algunos con un grado adicional de postgrado; los profesionales que sólo recibieron formación en su disciplina científica y que por diferentes motivos personales regresan a la universidad en calidad de docente.

Esta caracterización nos permite considerar un punto de partida, que, a través de los concursos de ingreso a la docencia universitaria, se reconocerán personas que habilita la universidad, dentro de una ética-científica de su disciplina y como docente que corresponde a un actor socio-político que está configurado en grupos y redes de poder. El reto es, entonces, interrelacionar la capacitación disciplinar-científica con la ética del educador-científico en el sistema educativo universitario.

En adelante, nos centraremos en el análisis de las causales de discontinuidad de estudios en el nivel universitario que reconocen los profesores que cursan la Especialización en Docencia Universitaria en la UNRN, poniéndolos en situación de contrastar las respuestas obtenidas por la aplicación de la encuesta al inicio de la carrera (censo diseñado para caracterizar a los ingresantes a la EDU), con la ampliación de las mismas a partir de entrevistas semiestructuradas.

### **Sobre la discontinuidad de los estudios universitarios**

Lattuada (2017) afirma que la permanencia y la graduación de los estudiantes suele ser una problemática relevante, compartida por la mayoría de los sistemas universitarios e instituciones que lo componen.

La problemática se plantea desde hace unas tres décadas en los países sajones (Estados

Unidos, Gran Bretaña) y en algunos otros estados europeos, y en Latinoamérica en forma algo más reciente. En este último caso, se asocia a los procesos de expansión de matrícula que se viene desarrollando con fuerza en las últimas dos décadas con una tendencia de los sistemas de educación superior que pasan de ser elitistas (0-15% de cobertura), a masivos (16 a 50%) o de acceso universal (superior al 50%).

Sobre el caso argentino, señala:

En la Argentina, entre los años 2003 y 2013 se duplicó la graduación total universitaria en entidades privadas mientras se expandió un 34,4% las universidades estatales. Algunos autores sostienen que la "eficacia" de estas instituciones sigue siendo baja en cuanto a los graduados que obtienen. En el caso de las universidades estatales los graduados no superan el 25,5% de los ingresantes mientras que en las universidades privadas casi duplica ese porcentaje ubicándose en un 42,9%, (CEA 46, p. 2016). No obstante, sería un error confundir estas tasas con los índices de deserción universitarios, ya que encubren el hecho de que existen estudiantes que tardan mucho más en graduarse que el tiempo teórico de las carreras o, como en este caso, que los siete años de promedio entre inscripción y graduación tomados en cuenta para la medición.

La información oficial ubica la deserción anual del sistema universitario en un 17% promedio en el período 2002- 2012 (SPU, 2015), cifras construidas sobre fuentes de información cuya consistencia es puesta en duda por estudios recientes (Losio y Macri, 2015, p. 125). (En tanto que), la deserción temprana, según los datos publicados por la SPU que corresponden al año 2003, no contemplaba entre otras a la Universidad de Buenos Aires, (donde se estimaba una deserción del 40%).

Diversos autores coinciden en señalar que las causas de la deserción son multivariantes y complejas, en las que el contexto socioeconómico y cultural de donde provienen los estudiantes limita las oportunidades abiertas por el ingreso irrestricto o la gratuidad de la educación superior. En nuestro caso, podemos anticipar que las voces de los profesores que forman parte de la investigación permiten confirmar esta posición respecto a la discontinuidad de los estudios en el nivel superior.

Como habrán observado, en el marco de este PI, y específicamente de esta línea de investigación, analizamos la discontinuidad o no continuidad de los estudios en el nivel universitario. Entendemos que otros modos de nominación del proceso (ej. deserción, abandono, permanencia) no dan cuenta de su complejidad, poniéndose el énfasis en la perspectiva individual que responsabiliza al sujeto alumno.

Estas discusiones aparecieron tempranamente ante la construcción del proyecto de investigación, y tomamos posición como equipo al diseñar las encuestas.



Coherente con esta definición, tomamos de Nicastro y Greco (2016) la idea de trayectorias de formación -como analizador-; lo que supone pensar en la trayectoria como camino que se recorre, se construye, que implica a sujetos en situación de acompañamiento. Dicho recorrido está mediado por un proceso de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, la educación también es pensada como una trayectoria que implica un recorrido, un camino, que tiene lugar en diferentes organizaciones educativas. En nuestro caso, dentro de la universidad.

A partir de este posicionamiento, decimos que, si esa trayectoria se ve interrumpida, no debería considerarse meramente como un fracaso por parte de los alumnos que "abandonan", ni un éxito por parte de aquellos que logran continuar.

Nicastro y Greco (2016), consideran que en términos de relación profesor-alumno, formador-formado, nuevamente vale la pena reconocer que el espacio de la trayectoria de los estudiantes como recorrido que va tomando forma, posiciona sobre todo a los formadores en un lugar de sostener un nivel de problematización, en el sentido de interrogación, de pensamiento que puede capturar una y otra vez los efectos analizadores de este espacio. Es decir, que estos espacios podrán ser reveladores y develadores de lógicas propias de las prácticas de enseñanza y del lugar del estudiante como aprendiz que muchas veces, en el marco del desarrollo de una materia, de una situación de formación quedan invisibilizadas.

Regresando a nuestro tema, afirmamos que la discontinuidad de estudios en el nivel universitario se expresa, principalmente, en dos períodos críticos que se identifica en el proceso de admisión "exámenes y cursos de ingreso-, y en el desarrollo del cursado durante el primer año; y las variables explicativas del fenómeno, según Lattuada, suelen asociarse con: "a) las condiciones del estudiante ingresante al sistema universitario: condición socioeconómica, nivel de preparación académica, localización y capital social familiar; b) las características y estrategias de la institución receptiva: programas, recursos, planta docente, estrategias pedagógicas, programas de apoyo al estudiante, entre otros" (Lattuada, 2017, p. 5).

Asumimos el valor que tiene la reflexión en clave analítica sobre las propias miradas, respecto a la cuestión analizada aquí, para la revisión de las prácticas en la universidad.

En Argentina, Edelstein, Coria y Sanjurjo se han constituido como principales referentes de la práctica reflexiva, a partir de la cual podemos "quitar el velo a ciertos componentes de la práctica cotidiana que no se aparecen visibles con facilidad (representaciones, supuestos subyacentes, conocimientos prácticos, habitus, etc.)" (Steiman, 2018, p. 105).

Achilli (1986, cit. Steiman, 2018, p. 106) sostiene que la intencionalidad subyacente del análisis de las propias prácticas es la "modificación molecular de la realidad escolar a partir del protagonismo de sus propios actores sociales en la construcción de alternativas posibles". En el mismo sentido, Batallán (2007, cit. Steiman, 2018, p. 106) señala que la reflexión es un camino de problematización de la realidad, de desmenuzamiento, de análisis y descubrimientos

de nuevas aristas o facetas de un problema”.

Para Edelstein (2000, cit. Steiman, 2018, p. 106) el objeto de la reflexión parte de entenderla como reconstrucción crítica de la experiencia “poniendo en tensión las situaciones, los sujetos en las mismas, sus acciones y decisiones, así como los supuestos implicados ( ) el interés es justamente poner en situación de análisis la intencionalidad, la racionalidad que subyace en cada caso”.

Por último, Sanjurjo (2009, cit. Steiman, 2018, p. 106) afirma que la reflexión sobre las prácticas se presenta como el único camino posible para modificar las propias prácticas y acortar las distancias entre la práctica asumida y conformada desde las tradiciones propias del oficio y la práctica deseada; en este sentido, y acordando con la autora citada, enfatizamos la importancia de la reflexión acerca de las causales de la discontinuidad de los estudios superiores en tanto que este sistema de representaciones y anticipaciones tiene incidencia en las prácticas de los docentes en la universidad.

## Voces iniciales

Dijimos antes que, iniciando el cursado de la EDU, se aplicó una encuesta diseñada con la finalidad de caracterizar a los ingresantes. En esa oportunidad se les solicitó que identificaran tres motivos para explicar la no continuidad de los estudiantes en la Universidad.

En este apartado recuperaremos, en clave analítica, las voces de los docentes que cursan la EDU de la sede Alto Valle y Valle Medio (AVVM) de la UNRN.

Las respuestas obtenidas se organizaron según su correspondencia con los siguientes ejes:

- Condición estudiantil
- Características del nivel universitario
- Situación económica
- Otros

El ítem “condición estudiantil”, de mayor prevalencia entre las respuestas, sintetiza distintos “motivos” identificados por los docentes:

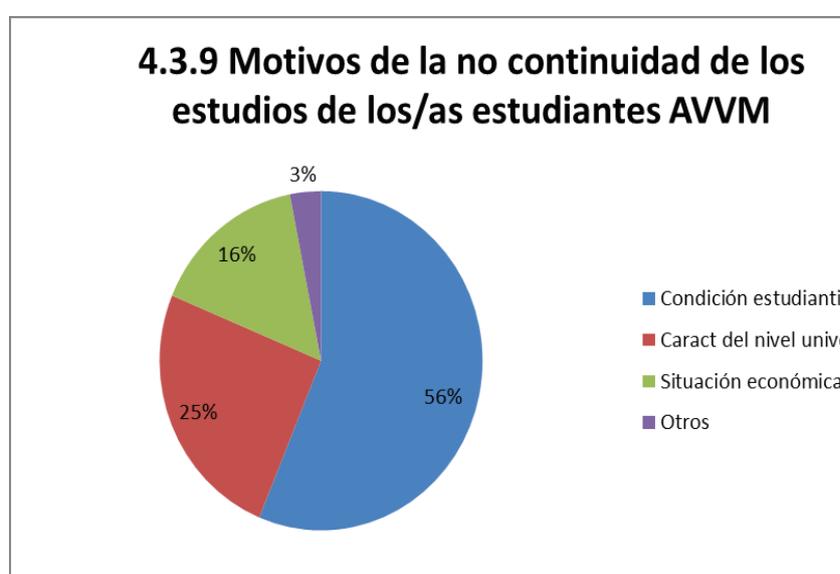
- Organización personal (Ej. situaciones laborales- familiares)
- Aptitudes/ competencias para desempeñarse en nivel universitario (Ej. dificultad para la comprensión de contenidos/ no contar con metodología de estudio)
- Motivación (Ej. falta de “vocación”)
- Factores emocionales/ afectivos. (Ej. extrañar a la familia)

Por su parte, el ítem “características del nivel universitario”, que representa la segunda po-

sición más mencionada, comprende una serie de causales, entre ellas:

- Planes de estudio (definiciones y características que pautan condiciones en las trayectorias de los estudiantes)
- Preparación de los docentes (formación para la enseñanza)
- Organización institucional y/ o de la cátedra
- Infraestructura/ espacio físico
- Comunicación institucional (Ej. "sentirse parte del sistema"; "conocer los proyectos")
- Articulación con el nivel secundario

Debajo presentamos gráfico de distribución de respuestas:



Como vemos, consistentemente con lo presentado por Lattuada (2017) y anticipado por nosotras arriba, las voces con mayor incidencia responden a las dimensiones mencionadas: condiciones de los estudiantes y características de la institución receptiva - en ese orden de prevalencia-.

### Voces actuales

Los docentes que iniciaron la EDU están próximos a la finalización del posgrado.

Considerando el recorrido realizado por ellos, así como los efectos que éste ha tenido sobre miradas y prácticas docentes, se analizan las voces de cinco profesores –casos que res-

ponden a una tipología construida en el marco de este PI-

Los tipos o perfiles definidos son: docentes noveles; docentes experimentados; docentes cuya principal actividad es la profesional/ disciplinar; docentes graduados de la UNRN; docentes de primer año.

Cada una de estos tipos o perfiles no pretenden ser excluyentes entre sí (esta característica sólo se da entre "docentes noveles" y "docentes experimentados"), por lo que cada docente puede ser clasificado en más de uno. Cada perfil o tipo permite enfatizar un rasgo del estudiante de la EDU que, a los fines de los objetivos del PI, resulta significativo.

La conformación de estos perfiles operó como un ordenador del proceso de muestreo para los estudios subsiguientes, entre ellos, el que estamos presentando en esta comunicación.

A cada profesor, en situación de entrevista, se lo invitó a analizar el gráfico "Motivos de no continuidad de los estudios AVVM", poniéndolo en situación de contrastar sus respuestas actuales acerca de la misma cuestión.

Ante este disparador, encontramos distintas voces. Algunas, manifiestan acuerdo con las respuestas representadas en el gráfico, sumando argumentos para sostener la posición; mientras que otras voces muestran que comienzan a poner en discusión las propias perspectivas.

De todas formas, vale anticipar una primera conclusión: prevalece la respuesta que atribuye al estudiante la responsabilidad de no continuidad en el nivel universitario; esto es, aún se sigue sosteniendo que los factores vinculados a "condición estudiantil" permiten explicar el fenómeno. Un número menor de casos propone argumentos para replantear las proporciones que se presentan en el gráfico, subrayándose la dimensión institucional. De todas formas, también es posible identificar débiles corrimientos aun en las posiciones sostenidas en miradas deficitarias hacia el estudiante.

Escuchamos respecto a la posición predominante:

"(Mirando el gráfico, afirma) Coincido con lo que se observa aquí. La condición estudiantil, que es más de la mitad, está explicada por esas cosas. Le sumaría de manera explícita la continuidad, integralidad entre media y secundaria. (En el nivel secundario) No te preparan para continuar una carrera universitaria ni para que tengan un oficio. De hecho, el trabajo social debiera estar incluido en el secundario (para) que los pibes puedan definir a través de un trabajo social obligatorio lo que les interesa" (AV 34 DOCENTE EXPERIMENTADO).

"(Sobre el gráfico, asiente) En la encuesta (yo) puse esto. Tiene que ver con la motivación. Me ha pasado de colega que se recibió, pero no es lo que quería. (...) Yo sigo ligando "condición estudiantil y factor económico", más en la situación en la que estamos. (...) Cambiaría "características del nivel universitario" a 16% (...) 25% el económico. Por una cuestión de cómo



están los tiempos de la economía (...) Otro tema es el nivel del secundario: algunos son más avanzados o traen carrera encima, pero a los chicos que recién salen del secundario se les hace muy dificultoso. Entonces quedaría así: Condición estudiantil; Aspecto económico; Características de la Universidad" (AV04 GRADUADO UNRN).

"(Analizando el gráfico, acuerda) más del 50% tiene que ver con el estudiante. No quiero decir que este 25% que tiene que ver más con el docente o lo que uno trae no sea importante, pero en 1er año ya sea por organización, saberes previos son los más importantes. Motivación cuesta creer que no vengas motivado a una carrera como medicina veterinaria. (...) Esto nos abre a pensar nuestra postura. Me pongo dentro del 25% (características del sistema universitario). No es echarles el fardo a ellos. Ellos vienen así y (me pregunto) nosotros qué ofrecemos" (AV 05 NOVEL).

Respecto a la segunda posición:

"Pienso de este porcentaje, ese 56% debiera ser condición docente, más que del nivel universitario: (...) (En realidad) Hay un 50 y 50. Una parte que uno pone, es como un contrato pedagógico, el otro tiene que poner algo, yo tengo que poner algo para... A veces hay chicos que no ponen, porque están indecisos. Uno tiende a quedarse, cuando arma la bolsa, con los casos menos significativos. Chicos que no vienen motivados serán uno o dos. Chicos que no se organizan, serán 4 o 5, o capaz 40, pero si les das alguna herramienta 20 se te organizan. Las bolsas tienden a quedarse con lo que a uno le conviene, es una teoría, pero con lo que es menos significativo en el total. A mí me parece que como docentes se pueden hacer un montón de cosas, no sé si sobre todos los estudiantes, pero sí sobre la gran mayoría. Implica otro desafío. Salir del rol que todos como docentes parece que tenemos que es la cuestión académica, el ppt, el pizarrón (...) (AV 12 PROFESIONAL).

"(Sobre el gráfico) revisaría proporciones (...) No acuerdo porque el estudiante no tiene la culpa, es más del sistema, la estructura: 33% Características de la universidad; 33 % Condición estudiantil; 33% Situación económica (pero lo pondría dentro de "estudiantes").

(Luego, reformulando señala) En realidad lo pienso así, el estudiante deja por: 1) Causas intrínsecas, internas (psicológicas, culturales, económicas; puede modificar) (33%); 2) Causas extrínsecas (cosas que el estudiante no puede modificar, ej. cómo se da la clase (40%); 3) El porcentaje restante (27%) o tal vez menos puede tener que ver con el sistema universitario. Ej. políticas universitarias (cuestiones institucionales) que inciden en los alumnos de primer año. Si la política universitaria quisiera que haya menos deserción, menos gente que se vaya, una política podría ser, el sistema de becas cosas que hay pero que deberían reforzarse" (AV 09 PROFESOR 1ER AÑO).

En el próximo apartado, recuperaremos estas voces para presentar algunas reflexiones respecto a la indagación realizada en esta línea del PI.

### 3.CONCLUSIONES

Como dijimos al inicio, el objetivo general del PI es analizar las trayectorias de formación de los estudiantes que cursan la primera cohorte de la EDU y, en el marco de este proyecto se desplegó la línea de investigación a partir de la cual analizamos las causales de discontinuidad de estudios en el nivel universitario que reconocen los profesores que cursan la EDU, poniéndolos en situación de contrastar sus respuestas actuales respecto a la cuestión, con las obtenidas a partir de la encuesta aplicada al inicio de la carrera.

En este momento, y a partir del análisis realizado hasta aquí, presentamos algunos hallazgos provisorios que nos invitan a seguir pensando:

Sostenemos que la EDU resulta un espacio significativo para los docentes en el camino de pensar en relación a sus prácticas y la posibilidad de modificarlas. Por ello reconocemos que, en los trayectos formativos de los docentes universitarios en general, y de los que cursan la EDU en particular, es preciso contemplar espacios sistemáticos de análisis sobre las prácticas, para que se generen cambios genuinos en las mismas, donde se planteen prácticas interdisciplinarias que otorguen sentido a los contenidos impartidos individualmente.

En este sentido, entendemos que la reflexión sobre la práctica constituye una de las cuestiones esenciales para cualquier mejora, porque no sólo implica pensar en los alumnos y en el acontecer cotidiano, sino que aparece como una de las alternativas que el docente tiene para enriquecer y orientar la planificación propuesta, para seleccionar adecuadas estrategias de enseñanza, para crear actividades pertinentes y para favorecer vínculos socialmente significativos.

Arriba mostramos que, aun prevaleciendo posiciones que adjudican la responsabilidad de la no-continuidad a los estudiantes, algunos docentes comienzan a tomar distancia de afirmaciones iniciales, mostrando débiles corrimientos de sentido hacia una responsabilidad compartida (incluyéndose la dimensión pedagógica e institucional en los argumentos).

En el contexto de este estudio, propusimos a los profesores confrontar voces iniciales para luego, finalizando el posgrado, reflexionar sobre ellas. El ejercicio fue una invitación a la inauguración de sentidos, en tanto que les dio la oportunidad de volver a pensar sobre sus miradas acerca de las trayectorias de los estudiantes, siendo muy valorado el espacio.

Este estudio permitió realizar una aproximación al tema, dando elementos para continuar diseñando acciones colectivas que contribuyan a la interpelación de concepciones prefiguradas respecto de los alumnos; y de esa manera poder avanzar en propuestas de cátedra e institucionales que permitan alojarlos en la universidad. Éste es el reto.



## BIBLIOGRAFÍA

Geneyro JC. (2007). *Algunos dilemas y desafíos para la universidad*. [Editorial]. Salud Colectiva. ; 3 (1): 5-7.

Lattuada, M: (2017). *Deserción y retención en las unidades académicas de educación superior. Una aproximación a las causas, instrumentos y estrategias que contribuyen a conocer y morigerar su impacto*. Publicado en: Debate Universitario.

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

Nicastro, S., Greco, MB. (2016). *Entre Trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Buenos Aires. Homo Sapiens

Steiman, J. (2018). "Las prácticas de enseñanza" en análisis desde una Didáctica reflexiva-. Buenos Aires: Miño y Dávila (Cap. 3).

Soto Arango, D. (2009). *El Profesor Universitario de América Latina: Hacia una Responsabilidad Ética-Científico Social* Revista Historia de la Educación Latinoamericana Vol. 13, Tunja, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, RUDECOLOMBIA, pp. 166-188.

Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.

# ¿Cómo ser la primera materia tecnológica básica, trabajar en formación integral y no morir en el intento?

**Cozzarin, Ana Laura**<sup>1</sup>

**Lacoste, Juan León**<sup>2</sup>

**Ruiz Diaz, Fernando**<sup>3</sup>

**Feloy, Lucas Eugenio**<sup>4</sup>

**Tovio, Daniel Oscar**<sup>5</sup>

1 Departamento de Mecánica, Facultad de Ingeniería, UNLP. Argentina. [acozzarin@ing.unlp.edu.ar](mailto:acozzarin@ing.unlp.edu.ar)

2 Departamento de Mecánica, Facultad de Ingeniería, UNLP. Argentina. [juan.lacoste@ing.unlp.edu.ar](mailto:juan.lacoste@ing.unlp.edu.ar)

3 Departamento de Mecánica, Facultad de Ingeniería, UNLP. Argentina. [fernando.ruizdiaz@ing.unlp.edu.ar](mailto:fernando.ruizdiaz@ing.unlp.edu.ar)

4 Departamento de Mecánica, Facultad de Ingeniería, UNLP. Argentina. [lucas.feloy@ing.unlp.edu.ar](mailto:lucas.feloy@ing.unlp.edu.ar)

5 Departamento de Mecánica, Facultad de Ingeniería, UNLP. Argentina. [datovio@ing.unlp.edu.ar](mailto:datovio@ing.unlp.edu.ar)

## RESUMEN

En la presentación se relata principalmente la experiencia desarrollada en la cátedra Materiales de Ingeniería de la UNLP en el transcurso de los últimos años. Esta materia (ubicada en el segundo año de las carreras) es la primera materia tecnológica básica que se encuentran los alumnos de las carreras de Ingeniería Mecánica, Electromecánica, Industrial y Aeroespacial. Es una materia de las que se denominan masivas en educación universitaria, en la cual la inscripción por semestre supera siempre los 300 alumnos y consta de clases teóricas, casos de aplicación de gabinete y laboratorios por comisiones, para desarrollar parte experimental con equipamiento, como ser entre otros laminadora, durómetro y hornos de tratamientos térmicos. Quienes suscribimos trabajamos fuertemente en el equipo docente (la cátedra está compuesta por 16 docentes) para lograr se comprendan los conceptos de fortalecer la comunidad de aprendizaje, el rol de facilitador del docente, la enseñanza basada en la experiencia, el desarrollo del criterio de selección de datos, entre otros. Actualmente estamos trabajando en actividades de articulación, cuestión que va más allá de nuestra cátedra pero que estamos convencidos que es el camino a seguir para colaborar con nuestras alumnas y alumnos a sortear todas aquellas dificultades que como Institución les generamos, como ser entre otras la disimilitud en el lenguaje, tanto verbal como gráfico, las faltas de criterio en importancia de saberes. Estamos convencidos que innovar no es concebir una idea nueva sino que es realizar



cambios planificados con una intencionalidad y lograr modificaciones, realizamos pequeños cambios, posteriormente a la experiencia hacemos la sistematización de la misma, la evaluamos y decidimos si queda o no y allí generamos una nueva innovación. Sostenemos que es fundamental el trabajo en el equipo docente ya que las innovaciones hay que mantenerlas, en equipos grandes los docentes deben respaldar las propuestas ya que son ellos mismos quienes convierten en práctica cotidiana un proyecto.

**PALABRAS CLAVE:** Articulación, innovación, Sujetos sociales

## 1.INTRODUCCIÓN

La materia Materiales se encuentra en el tercer semestre de las carreras de Ingeniería Mecánica y Electromecánica y en el cuatro semestre de Ingeniería Aeroespacial e Industrial. En el último año (2019) se han inscripto entre alumnos y alumnas un total de 322 en el primer semestre y en el segundo 385. Dado que la Facultad de Ingeniería no cuenta con aulas para tanta capacidad de alumnos/as, a partir de octubre de 2017 se ha desdoblado la materia en dos aulas que se dictan en el mismo horario. Hasta el año 2017 (con matrículas que pasaban los 200 estudiantes) se trabajaba en una hora y media de teoría y luego práctica hasta el final, donde todos los docentes y las docentes respondían preguntas de los seminarios a todo el alumnado. Por otro lado, fuera del horario áulico se trabaja en comisiones de laboratorios (de un máximo de 18 alumnos) en horarios diferentes con 4 encuentros cada comisión de 2 horas de duración, para realizar experiencias prácticas con equipamiento disponible en el grupo de trabajo de los docentes de la cátedra (laminadora, hornos eléctricos, microscopio óptico, durómetro, entre otros). Si bien el plantel docente parece numeroso (16 docentes), las actividades de laboratorio demandan mucha carga horaria, no sólo por el dictado sino por la preparación que ellos requieren. La materia Materiales es la primera tecnológica básica que los alumnos se encuentran, y en la que se le da las herramientas para que puedan entender y trabajar con los distintos materiales y sus procesos de fabricación que se van desarrollando año tras año en el transcurso de sus carreras. Hasta aquí para nuestros estudiantes ha sido Matemática, Física, Química y Grafica para Ingeniería con lo cual desde la forma de estudio hasta el lenguaje que se utiliza en la materia resulta muy disímil a lo que venían trabajando. Desde la cátedra trabajamos hace tiempo en el estudio de la formación de los alumnos para lograr una formación integral y es por ello, que intentamos reflexionar sobre nuestras actuaciones para lograr llegar al objetivo deseado.

En palabras de Ezcurra, la masividad garantiza una "inclusión excluyente" en el acceso a la educación universitaria, en el cual no se puede garantizar calidad educativa ni seguimiento a

los estudiantes con las metodologías tradicionales de enseñanza, y menos cuando desde el plantel docente se quiere que los alumnos obtengan una formación integral y no sólo técnica.

Nos planteamos la necesidad de realizar una innovación curricular que salve dicha discontinuidad buscando los medios que permitan establecer un ámbito propicio para, de ser posible, la evaluación continua. Para ello hemos empezado a trabajar y es objetivo del presente trabajo volcar toda la experiencia realizada y reflexionar sobre ella para intentar lograr la sistematización de la experiencia y no quedarse solamente en el hecho de hacerla y evaluarla.

Entendemos por innovación, los cambios que modifican las reglas formales o informales, o las concepciones respecto a los parámetros utilizados como referencia (Fernandez Lamarra, 2015).

In- Nova-Ción: es la introducción de "algo nuevo", el prefijo "in" hace referencia a que lo vamos a introducir en lo que ya tenemos, no se cambian cosas, se modifican, ajustan y renuevan, la raíz -Ción indica acción.

Innovar no es concebir una nueva idea es realizar cambios planificados con una dada intencionalidad y que modifican las reglas. La innovación es un concepto reflexivo que vuelve sobre sí y produce una acción. (Zabalza et al., 2012).

Nosotros coincidimos con el pensamiento de Zabalza que enuncia que las innovaciones no sobreviven si no hay quien las defienda. Por eso suelen ser más fuertes las iniciativas personales o de un solo grupo que las iniciativas institucionales. Las primeras tienen un grupo de promotores que las viven como algo propio y las defienden y se esfuerzan por ellas hasta donde haga falta.

## **2.DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA**

Actualmente en la materia, las teorías las imparten el titular y los adjuntos, como existen dos comisiones simultáneas, las clases se preparan en conjunto con el objetivo de unificar la calidad de la cursada en ambas aulas y permanentemente se está trabajando en encontrar la mayor cantidad de preguntas y disparadores para lograr el diálogo reflexivo en el aula. Sabemos que las preguntas juegan un papel fundamental en el diálogo reflexivo guiando el pensamiento ¿Qué es esto? ¿Qué significa aquello? son preguntas que no deben confundirse con un interrogatorio, se asientan en la curiosidad, el asombro, la búsqueda de explicación y comprensión. Sabemos que el rol de quien enseña es fundamental aquí, definido como facilitador y promotor de la reflexión conjunta. Si en algún momento ambas aulas están en teoría, los JTP y adjuntos que no están dando clase, trabajamos con los y las auxiliares para transmitir la idea del dialogo reflexivo cada vez que explicamos un saber, dado que por una cuestión generacional, muchas veces el diálogo entre alumno/a y auxiliar docente es diferente al del alumno/a-profesor/a y el lenguaje es uno de los pilares del dialogo reflexivo. De manera cons-



tante, los adjuntos junto a los JTP estamos haciendo tareas de formación docente, cuando se dictan las clases teóricas, si alguno esta libre trabaja con los auxiliares y sino luego de hora se preparan materiales para la formación de los docentes.

La parte práctica se trabajaba en forma individual con la consulta a los y las docentes cuando el alumno/a lo solicitaba. Aquí implementamos cambios en el último año, en primera instancia para aumentar la relación docente-alumno cuando en un aula se dicta teoría, en la otra, estarán los y las auxiliares docentes atendiendo consultas, de esta manera, los días que resulte posible por la extensión de la clase teórica se llevará al doble la relación docente-alumno. A su vez estamos fomentando en el aula la formación de comunidades de aprendizaje para que los alumnos y las alumnas realicen trabajo colaborativo con el o la docente con un rol de facilitador/a. Queremos lograr comunidades de aprendizaje ya que las mismas lo favorecen, aminoran la fragmentación académica, colaboran con la permanencia y la implicación (mayor responsabilidad por su propio aprendizaje). En esto destacamos que es muy importante la disposición espacial del aula, en una de ellas hay mesas en las que se sientan entre 6 y 8 alumnos y de esta forma resulta más sencillo para el docente facilitador generar la comunidad de aprendizaje; en la segunda aula hay bancos tradicionales de dos estudiantes y es más difícil lograr que trabajen en grupos de 6 alumnos o más, aunque el o la docente incentive a que den vuelta los bancos o se acerquen para que trabajen en equipo.

Se tiene como objetivo trabajar fuertemente en el equipo docente, aquí se cuenta con la convicción y el compromiso, dado que pensamos que el equipo docente cumple un rol concluyente, se debe tener:

- Compromiso con los alumnos.
- Pedagogías activas y en colaboración.
- Interacción intensa entre docentes y alumnos.

En las clases teóricas se busca la comunicación con los alumnos y las alumnas más alejados físicamente, y cuando es posible se intenta caminar el aula. Cuando los detectamos, utilizamos contenidos previos y para aumentar la motivación se busca mostrar la relevancia del saber trabajado.

Debido a que el aprendizaje se incrementa cuando se enseña sobre la base de la experiencia, sobre lo concreto, cuando es posible, se trabaja partiendo de la experiencia, involucrando análisis de problemas concretos, visualizando la conexión entre acto y consecuencia.

En el aula se trabaja con "Casos de aplicación" y no con "Guía de T.P.", en donde los casos tienen un contexto y no un mero ejercicio de resolución. El equipo docente deberá estar preparado para cumplir el rol de facilitador, detectando las dificultades que se presentan a

los alumnos e intentando "NO" homogeneizar al grupo, sino integrar distintas capacidades y estilos diferentes. Algo que resulta perturbador para los alumnos y las alumnas es tener que resolver situaciones problemáticas en las cuales la cantidad de datos que deben utilizar en la resolución es mayor o menor a los enunciados en el caso de aplicación. Se visualiza que anteriormente nunca han tenido información de más en las problemáticas y les cuesta esta metodología de desarrollar el criterio de extraer de las situaciones sólo aquello que necesitan, generalmente quieren usar siempre todos los datos que hay, "sino para que me dan este dato... ¿Dónde lo uso?". Cuando surgen estas conversaciones hablamos con los estudiantes de que en la vida profesional deberán seleccionar de un montón de información que tienen que utilizar y que no, y ello es también parte del aprendizaje. Además, los "casos de aplicación" son justamente problemas que todo ingeniero o ingeniera se puede encontrar trabajando en un laboratorio, realizando una práctica supervisada, o trabajando en un futuro en la industria.

Con referencia a lo anterior también debemos mencionar que en la resolución de problemas, es fundamental que el alumno o alumna sea capaz de describir el escenario para la toma de decisiones, es decir, una recomendación en términos de materiales en un caso, puede ser totalmente opuesto si el escenario cambia. O sea un material o condiciones a cumplir, cambia totalmente si el uso que tendrá también lo tiene. Esto obliga al alumno o alumna a desarrollar escenarios y esto es otro aspecto metodológico que en su formación todavía no tuvieron oportunidad de desarrollar.

Con respecto a los contenidos actitudinales, aquí se trabaja permanentemente con el objetivo de alcanzar un equipo docente "modelo" a seguir, ya que el modelo del docente es la mejor manera de enseñar lo actitudinal. En este punto se está trabajando fuertemente ya que no todo el equipo docente comprende la importancia de lo actitudinal en el aula y se ha llegado a la conclusión de trabajar estos temas en reuniones de cátedra y si luego no se cumplen en el aula dejar que los propios alumnos discernan que es lo mejor para ellos.

Desde la cátedra también se quiere trabajar fuertemente en la transposición didáctica, entendiéndose la misma como el "conjunto de transformaciones que sufre un saber con el fin de ser enseñado". Aquí se entiende que en dicha transposición influyen muchos actores diferentes, como ser, el tipo de sociedad a la que se presenta el conocimiento, la formación del profesor a cargo, la epistemología dominante, los textos que se utilizan para la preparación de las clases y por último el alumno que toma parte de este conocimiento. Al dictar dos clases en paralelo por dos profesores distintos, se trabaja fuertemente entre los profesores en el tema de transposición didáctica para tratar de minimizar al máximo las diferencias en el dictado entre ambas aulas.

En lo que respecta a la evaluación de la propuesta que se está llevando a cabo se realizarán además de las encuestas obligatorias de la Facultad otra de la cátedra, tanto a alumnos y alumnas



como a docentes para retroalimentar las actividades al evaluar los resultados, logrando al finalizar los cursos cada vez mejores resultados. En la cátedra actualmente se cuenta con estadísticas de rendimiento académico por temáticas de todos los semestres, desde el año 2010 en adelante, así que ello nos ayudará a evaluar el aprendizaje de los alumnos y las alumnas por temática. Como primera aproximación a estos estudios que se están desarrollando a partir de las estadísticas realizadas se visualiza que al ser estudiantes de cuatro carreras distintas sus perfiles son generalmente muy diferentes y esto está directamente relacionado con el rendimiento como se lo conoce tradicionalmente.

Por último, recordar que además de la curricula formal existe la práctica, la oculta y la nula que se encuentran fuertemente vinculadas a los actores puestos en juego ya que la práctica es el recorte que se hace en el aula de la temática, la oculta vinculada a la formación de las personas con gran influencia de los valores y la nula, la que se ignora en función del perfil profesional que como docente se quiere formar en el alumnado.

Entonces es aquí en donde volvemos a pensar en el docente, y si realmente se quieren hacer cambios en la formación (no técnica) del ingeniero se necesita de docentes comprometidos con la situación, que analicen a la ingeniería desde el rol que puede llegar a tener desde lo social, político, económico y/o gremial.

En lo referente a formación integral hacemos un breve comentario de que estamos convencidos que a través de proyectos de extensión se le puede dar a los estudiantes una herramienta poderosísima que tiene que ver con lo social, un punto que no se toca tan a menudo en Ingeniería. Es por ello, que en la medida de las posibilidades se los invita a participar en tareas de extensión que se desarrollan desde la UIDET ProInTec I&D, que es el grupo de trabajo donde desarrollan sus actividades los docentes de la cátedra Materiales. Este tema en particular no es la temática elegida para esta presentación y es por ello que no se la desarrollará, pero es una parte sustancial de la formación integral que buscamos en los ingenieros.

El año pasado, cuatro de los docentes que formamos parte de la cátedra hemos iniciado actividades de articulación con Matemática A para, entre otras cosas, motivar a los estudiantes de primer año que al llegar a Ingeniería sólo encuentran materias como Matemática, Física y Química. En los primeros encuentros entre docentes ya notamos diferencias en el lenguaje utilizado entre ambas cátedras y principalmente entre la importancia relativa que damos los equipos docentes a ciertas temáticas, como ser las unidades de medición. Acá hemos encontrado un gran camino a recorrer ya que a través de estos encuentros entre docentes de diferentes años comprendemos aún más las dificultades que deben sortear nuestros alumnos y alumnas al pasar de las ciencias básicas a las materias tecnológicas. Observamos como deficiencia la articulación que se estaba llevando y seguimos profundizando encuentros y trabajando para llevar al aula de primer año una situación concreta a resolver por parte de los alumnos y las alumnas en conjunto entre ambos equipos docentes.

Por último, y no por dejarlo para el último lugar sino que porque es la actividad que empezamos este año, los profesores en primera instancia estamos iniciando reuniones de intercambio con la cátedra correlativa anterior para realizar una articulación vertical entre ambas, intentando salvar ciertas dificultades que encontramos en el aula.

### 3.CONCLUSIONES

Es fundamental el trabajo del equipo docente, las reuniones de cátedra deben ser periódicas para lograr la homogeneidad en el qué y cómo transmitir los contenidos pensados. Y en referencia a este equipo, hay que tener en cuenta que al ser un número importante de personas hay que tener muy presente la relación de poderes entre los distintos grupos y sectores para la definición del currículum práctico. Si los poderes son parejos se tenderá a la negociación y sino se volverá imposición.

Hay que promover el saber pedagógico colectivo. El saber pedagógico se construye y se modifica permanentemente, es un objeto dinámico. El saber pedagógico no se refiere "al saber" de la disciplina que desarrollamos en si sino que se vincula al momento complejo de la generación del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula propiamente dicha o donde se genere este proceso e intervengan los docentes y los alumnos, teniendo en cuenta la multiplicidad de factores que giran en torno de este proceso, como son algunos de ellos, la cantidad de alumnos en el aula, la morfología de la misma, el clima generado en ella, los saberes previos de los alumnos, el lenguaje técnico que manejan y el necesario del contenido en sí, la situación social y política del momento y así podríamos citar una infinidad de factores que pueden alterar el momento del proceso en sí.

Para llevar adelante las innovaciones, se necesita de sujetos sociales que se saben parte de un grupo que suscribe a un proyecto. Los sujetos sociales del desarrollo son aquellos que convierten en práctica cotidiana un currículum, son los motores de las acciones a seguir.

La articulación entre cátedras debe ser promovida para salvar diferencias de lenguaje, criterios de enseñanza y demás cuestiones que se vislumbren entre los y las docentes que formamos a los futuros ingenieros. Hay que plantear la discusión entre cuestiones formativas de base ya que si sorteamos los docentes estas dificultades las sortearán más fácilmente las alumnas y los alumnos que entran en una nueva etapa de la carrera.

Hay que reconocer que los docentes y las docentes de las tecnológicas básicas (Ingenieros) tenemos criterios y formaciones diferentes que la mayoría de quienes trabajan en ciencias básicas (Matemáticos, Físicos y Químicos principalmente) y a partir de ello trabajar en conjunto para llegar a un acuerdo de cuáles son las necesidades y dificultades de nuestros estudiantes para colaborar en la formación integral de los mismos.



## BIBLIOGRAFÍA

Cozzarín, A. L.; Lopardo, C. E.; Saralegui, G. D.; Tovio, D. O.; González, A. C. (2008). "El desafío de adaptar los contenidos" VI Jornadas de CAEDI. 17 – 19 de Septiembre de 2008, Salta. ISBN 978-987-633-011-4

Cozzarín, Ana L.; Lacoste, A. Juan; Álvarez, Cecilia S.; Gonzalez, Alfredo C.; y Tovio, Daniel O. BUSCANDO UNA FORMACIÓN MÁS INTEGRAL DEL INGENIERO 1º Congreso Latinoamericano de Ingeniería. 13 al 15 de septiembre de 2017. Paraná, Entre Ríos

de Alba, Alicia (1998). Currículum: Crisis, Mito y perspectiva. Miño y Dávila editores S.R.L. Buenos Aires.

Ezcurra, Ana María (2011). "Enseñanza Universitaria. Una inclusión excluyente. Hipótesis y Conceptos" en Elichiry, Nora (coord.) Políticas y prácticas frente a la desigualdad educativa. Tensiones entre focalización y universalización. Bs. As. Noveduc. Cap.6

Fernández Lamarra, N. (comp.) Aiello, M.; Álvarez, M.; Fernández, L.; García, P.; Grandoli, M. E.; Ickowicz, M.; Paoloni, P.; Pérez Centeno, C. (2015) La innovación en las Universidades Nacionales. Aspectos endógenos que inciden en su surgimiento y desarrollo. Universidad Nacional de Tres de Febrero/ Provincia de Buenos Aires / Argentina Prólogo, Introducción y Partes I y IV.

Fondón, Marián Díaz; Albizu, Miguel Riesco. Desarrollo de técnicas de aprendizaje aplicables a grandes grupos, en la línea del modelo propuesto por el EEES. Universidad de Oviedo, España.

Jara Holiday, Oscar (2018). "La sistematización de experiencias. Práctica y teoría para otros mundos posibles". Capítulo II: "Sistematización de Experiencias. Un concepto en construcción". Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE)

Perrenoud, Philippe (2004). De la práctica reflexiva al trabajo sobre el habitus, en Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Ed Graó, España.

Tovio, D.; Gonzalez, A.; Cozzarín, A.L.; Vucetich, D.; Seré, P.; Lacoste, J.; Navarría, A.; Segura, J.P.; Ruiz Díaz, F.; Feloy, L.; Capasso, F.; Pizzorno, V.; Rodriguez, E. (2016) LA DIVERSIDAD EN LA FORMACIÓN HACE A LO INTEGRAL DEL INGENIERO. 1º Jornadas sobre las prácticas docentes en la Universidad Pública. UNLP, La Plata. 7 y 8 de abril de 2016.

# "Construyendo redes permanentes de formación. Los docentes de la folp antes los nuevos desafíos".

**Bander, Melina P.**<sup>1</sup>

**Medina, María M.**<sup>2</sup>

**Salvatore, Luis A.**<sup>3</sup>

**Tapia, Gabriela E.**<sup>4</sup>

**Tissone, Sebastián E.**<sup>5</sup>

1 Facultad de Odontología. Universidad Nacional de La Plata. Argentina. [banderm@folp.unlp.edu.ar](mailto:banderm@folp.unlp.edu.ar)

2 Facultad de Odontología. Universidad Nacional de La Plata. Argentina. [medina@folp.unlp.edu.ar](mailto:medina@folp.unlp.edu.ar)

3 Facultad de Odontología. Universidad Nacional de La Plata. Argentina. [betosalvatore@yahoo.com.ar](mailto:betosalvatore@yahoo.com.ar)

4 Facultad de Odontología. Universidad Nacional de La Plata. Argentina. [tapiag@folp.unlp.edu.ar](mailto:tapiag@folp.unlp.edu.ar)

5 Facultad de Odontología. Universidad Nacional de La Plata. Argentina. [odsebastiantissone@gmail.com](mailto:odsebastiantissone@gmail.com)

## RESUMEN

La necesidad de una transformación de las instituciones formadoras de recursos humanos en distintas áreas de la salud, ha sido objeto de discusión, análisis y diseño de nuevos lineamientos y estrategias. Los aspectos críticos que configuran la necesidad de esta transformación se refieren al desarrollo de una práctica educativa que ha sido predominantemente repetidora de información y reducida a la exigencia de comportamientos rígidamente predeterminados, confinada a los ámbitos intramurales, carente de un compromiso crítico-científico frente a los problemas de salud del contexto social en que se inserta. La producción del conocimiento, su transmisión y aplicación se han mantenido aisladas, con una falta de interdisciplinariedad que incide en la formación de un profesional fuera de la realidad, carente de capacidad crítica y creadora que le permita explicarla, adquirir responsabilidad, tomar decisiones y actuar ante esa realidad. El proceso de enseñanza y aprendizaje en la Facultad de Odontología, se concibe como un conjunto de relaciones sociales entre docentes, alumnos y comunidad; y se modifica con el propósito de establecer la integración necesaria entre la institución formadora, la comunidad y los servicios. Es por ello que, la práctica docente se ha ido modelando y configurando ante las necesidades planteadas anteriormente, donde el docente además de estar preparado para desarrollar los contenidos del programa de la asignatura, tenga compromiso de participación, conocimiento de la realidad y las necesidades sociales.



Esto exige una permanente capacitación y perfeccionamiento. La implementación de la Maestría en Educación Odontológica, en esta unidad académica, brinda a los docentes una formación multidisciplinaria en las áreas de conocimiento, los aspectos pedagógicos-didácticos se integran con las estrategias planteadas en cuanto a salud, ambas articuladas con la formación en investigación y preparación para el desarrollo de proyectos de extensión de manera que exista una adecuada relación teórico-práctica. Es decir que contribuye a la profesionalización de la tarea docente apuntando a mejorar la calidad de la Educación Superior, formando docentes críticos y activos en las tareas de enseñanza-investigación y extensión.

**PALABRAS CLAVE:** Formación, Docencia, Educación Superior.

## **1.INTRODUCCIÓN**

La necesidad de una transformación de las instituciones formadoras de recursos humanos en distintas áreas de la salud, ha sido objeto de discusión, análisis y diseño de nuevos lineamientos y estrategias. Los aspectos críticos que configuran la necesidad de esta transformación se refieren al desarrollo de una práctica educacional que ha sido predominantemente repetidora de información y reducida a la exigencia de comportamientos rígidamente predeterminados, confinada a los ámbitos intramurales, carente de un compromiso crítico-científico frente a los problemas de salud del contexto social en que se inserta. La producción del conocimiento, su transmisión y aplicación se han mantenido aisladas, con una falta de interdisciplinariedad que incide en la formación de un profesional fuera de la realidad, carente de capacidad crítica y creadora que le permita explicarla, adquirir responsabilidad, tomar decisiones y actuar ante esa realidad. El proceso de enseñanza y aprendizaje en la Facultad de Odontología, se concibe como un conjunto de relaciones sociales entre docentes, alumnos y comunidad; y se modifica con el propósito de establecer la integración necesaria entre la institución formadora, la comunidad y los servicios.

## **2.DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA / DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN**

El objetivo de este trabajo es presentar las características de la Maestría en Educación Odontológica como un espacio de profesionalización docente que promueve el mejoramiento de la calidad de la Educación Superior.

Este proceso, que se vincula con el proceso más amplio de transformación de la estructu-

ra y función de las universidades en este particular momento histórico, tiene como ejes los siguientes aspectos:

- La enseñanza orientada al mantenimiento de la salud de la comunidad y no solo al estudio de la enfermedad del individuo.
- El área natural de formación de los recursos humanos en salud articulada con los servicios de salud de la comunidad considerados como un todo.
- Los alumnos durante su formación incorporados como un recurso más al servicio de la salud comunitaria.
- Integración de la educación teórica con la práctica mediante la solución de problemas en sedes clínicas y en la comunidad como base para el aprendizaje.

El modelo implementado por la Facultad de Odontología de la Universidad Nacional de La Plata, a partir de la Reforma Curricular del año 1994, se caracteriza por ser un modelo integral de Docencia, Investigación y Servicio, con formación básica, clínica, social y humanística, que propone:

- Promover la integración del conocimiento en forma estructural orgánica y con una dimensión social.
- Jerarquizar el nivel académico a través de un cambio filosófico y metodológico profundo, acorde a la realidad sociopolítica de nuestro tiempo.
- Comprometer la participación activa de todos los estamentos de la Facultad, cada uno en el rol de su competencia.

Los contenidos de la enseñanza no abarcan solamente los aspectos cognoscitivos, sino que desarrollan todos los valores que integran la vida social del hombre considerado como unidad biopsicosocial. De esta manera se proporciona al estudiante una visión del conjunto de la sociedad y un sentido de compromiso hacia la comunidad que contribuye a formarlo y capacitarlo, y a desarrollar en las mismas habilidades psicosociales que faciliten su integración en los equipos de trabajo, capacitados para ofrecer respuesta a la comunidad.

Se concreta como un programa de servicio a la comunidad, a través del cual se forma personal, cuyas acciones de salud constituyen la base fundamental de un proceso educativo dinámico, generador a su vez de la producción de conocimientos científicos y de un compromiso permanente con la comunidad.

Se observa, que todas estas transformaciones implican, entre otros procesos, una revisión y replanteo de la práctica profesional, y fundamentalmente en la institución educativa, de la práctica docente. Es por ello que, la práctica docente se ha ido modelando y configurando

ante las necesidades planteadas anteriormente, donde el docente además de estar preparado para desarrollar los contenidos del programa de la asignatura, tenga compromiso de participación, conocimiento de la realidad y las necesidades sociales. Esto exige una permanente capacitación y perfeccionamiento. La implementación de la Maestría en Educación Odontológica, en esta unidad académica, brinda a los docentes una formación multidisciplinaria en las áreas de conocimiento, los aspectos pedagógicos-didácticos se integran con las estrategias planteadas en cuanto a salud, ambas articuladas con la formación en investigación y preparación para el desarrollo de proyectos de extensión de manera que exista una adecuada relación teórico-práctica. Es decir que contribuye a la profesionalización de la tarea docente apuntando a mejorar la calidad de la Educación Superior, formando docentes críticos y activos en las tareas de enseñanza-investigación y extensión.



Ilustración 1 (Ejemplo de foto y pie de foto)

### 3.CONCLUSIONES

Cualquiera que sea la propuesta de formación pedagógica del profesorado universitario adoptado, estará orientada a elevar la calidad de la educación.

Esta propuesta para la formación de los profesores universitarios que se concibe como un proceso continuo, integrador y holístico se caracteriza por: el uso del diagnóstico pedagógico, el carácter participativo de los profesores, el empleo del sistema de principios didácticos de la Educación Superior, la integración del trabajo individual al de grupo, el intercambio permanente de experiencias, una retroalimentación constante, la personificación de la profesión y el impacto del programa impartido.

### BIBLIOGRAFÍA

1- Benedetti, M. G. (2001). "La Política Universitaria en el Marco del Estado Neoconservador. Algunas notas sobre la aplicación del programa de incentivo a la investigación científica

en la UNER": Ponencia presentada al "2º Congreso Nacional de Investigación Educativa" Universidad Nacional del Comahue. Rio Negro.

2- Coscarelli, M.R. - Bonelli, V. - Gomez, E. – Lunazzi, C. (2001). "Extensión Universitaria, Diversidad Conceptual" ponencia presentada al "2º Congreso Nacional de Investigación Educativa" Universidad Nacional del Comahue. Rio Negro.

3- Díaz Barriga, A. (2005). "El profesor de Educación Superior Frente a las Demandas de los Nuevos Debates Educativos"; en revista Perfiles educativos, N° 108, México.

4- Fresán Orozco, M. (2004). "La extensión universitaria y la universidad pública": Revista Reencuentro. No 39.

5- García de Fanelli, A. M. (2000). "Transformaciones en la Política de Educación Superior Argentina en los Años Noventa"; en revista Educación Superior, N° 114, ANUIES México.

6- Imbernon, F. (2001). "La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro": En: Marcelo, C. (editor) "La función docente" Editorial Síntesis. Madrid. (p. 27-41)

7- Invernizzi, N. (2005). "Participación ciudadana en ciencia y tecnología: algunas reflexiones sobre el papel de las universidades públicas": Revista Alteridades. Enero-Junio. Vol. 15. No 029

8- Krostch, P. (2003). "Educación Superior y Reformas Comparadas" Unidad V. Universidad Nacional de Quilmes Editorial.

9- Martín, E. González, M y V. González (2002). "Experiencias en el apoyo a la formación de profesores de la Educación Superior": Revista Tarbiya. España.



# Derecho comparado como herramienta para la comprensión de textos en la clase de traducción jurídica

**Amorebieta y Vera, Julieta<sup>1</sup>**

**Munch, María Beatriz<sup>2</sup>**

**Remiro, Guillermina Inés<sup>3</sup>**

1 FaHCE, IdIHICS, UNLP. Argentina. [jamorebieta@fahce.unlp.edu.ar](mailto:jamorebieta@fahce.unlp.edu.ar)

2 FaHCE, IdIHICS, UNLP. Argentina. [bmunch@fahce.unlp.edu.ar](mailto:bmunch@fahce.unlp.edu.ar)

3 FaHCE, IdIHICS, UNLP. Argentina. [gremiro@fahce.unlp.edu.ar](mailto:gremiro@fahce.unlp.edu.ar)

## RESUMEN

Siguiendo la línea de trabajo e investigación que venimos desarrollando en estos últimos años (Amorebieta y Vera, J., M. B. Munch y G. Remiro, 2019 y 2020 en prensa), consideramos que para abordar la traducción jurídica deben desarrollarse la macrocompetencia traductora y las competencias que la componen. Entendemos que en esta rama especializada en particular, las dos competencias que resultan más complejas, por las diferencias entre los sistemas jurídicos y, por tanto, la conceptualización de la realidad, la clasificación de los conceptos, la expresión de los institutos, la organización de los textos, entre otros, son la competencia temática y cultural y comunicativa y textual (Prieto Ramos, 2011). Como sostiene Holl (2010), el traductor debe tener “un conocimiento profundo tanto del sistema jurídico en el que se enclava el texto de partida como del sistema jurídico en el que se utilizará la traducción”. A partir de estas ideas, nos proponemos presentar un modo de abordaje de textos complejos (en este caso de un acta constitutiva y un estatuto de una sociedad de los Estados Unidos) tomando como herramienta el derecho comparado y utilizando el enfoque por tareas de la enseñanza de la lengua (Ellis, 2003). Por consiguiente, el objetivo específico de este trabajo es presentar una serie de tareas preparatorias para andamiar la comprensión de texto de los alumnos de Traducción Jurídica y Económica 2. Creemos que la aplicación de este tipo de abordaje guía al alumno en el trayecto hacia la tarea final de traducción así como también facilita la articulación entre los aspectos teóricos y la parte práctica.

**PALABRAS CLAVE:** Derecho comparado - traducción jurídica - didáctica - comprensión de textos

## 1. INTRODUCCIÓN

El rol de docentes universitarias nos desafía día a día a (re)pensar nuestras prácticas. En este caso en particular, nos planteamos reflexionar sobre cuáles son los mejores caminos para la enseñanza de la traducción especializada, más concretamente la traducción jurídica. Esta rama de la traducción presenta una variedad de dificultades que le son propias y que debemos atender; a saber, contextuales (los recursos de la institución en la que se dicte la materia); temáticas (los conocimientos que se intenten transmitir y el bagaje de los estudiantes); traductológicas, (el desarrollo de la competencia traductora que hayan alcanzado los alumnos); entre otras. En esta oportunidad, abordaremos aquellas dificultades que son inherentes al campo de especialidad y que deben ser trabajadas en detalle en la clase de traducción para lograr un futuro desempeño profesional óptimo en esta disciplina que “se ha vuelto cada vez más compleja y dispersa” (Kelly, 2005, p. 24).<sup>105</sup>

La presente propuesta se desarrolla a partir de la práctica docente llevada a cabo en las clases de Traducción Jurídica y Económica en inglés 2, asignatura de carácter cuatrimestral que, conforme el Plan de Estudio vigente (2016), se cursa en cuarto/quinto año de la carrera de Traductor Público Nacional en Lengua Inglesa perteneciente al Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Esta materia es la segunda de la especialidad; los alumnos<sup>106</sup> cuentan con experiencia académica previa al haber cursado Traducción Jurídica y Económica 1, en la cual han abordado temas relacionados al derecho anglosajón así como también la traducción de algunos géneros jurídicos. Asimismo, han cursado dos asignaturas de Derecho Aplicado a la Traducción, ambas en lengua madre.

El objetivo general de la materia es “[r]eforzar y consolidar los conocimientos adquiridos en la asignatura “Traducción Jurídica y Económica en inglés 1”; y ahondar en los conocimientos relacionados con la traducción jurídico-económica con especial énfasis en la traducción económico-financiera y comercial” (Programa 2018). Para cumplir con este objetivo, creemos que pueden desarrollarse diferentes tipos de tareas que ayuden a los estudiantes en la práctica traductora de manera independiente y progresiva, para que desarrollen su autonomía y adquieran hábitos analíticos que les permitan solucionar problemas de traducción en su

105.–Todas las traducciones son nuestras.

106.– En adelante, se utilizará “el alumno”, “el estudiante”, “el traductor” y “el docente”, así como sus correspondientes formas en plural, para referirse a todas las identidades de género, por una cuestión de estilo.

futuro profesional.

Sin embargo, este trabajo no surge sólo de la experiencia áulica sino que es parte del desarrollo del proyecto de investigación tetranual vigente del cual formamos parte y es dirigido por la Dra. Cagnolati y radicado en el LIT del IdHICS. El título es “Estudios de Derecho comparado: ¿herramienta o método para la traducción jurídica y la didáctica de la traducción en Argentina?” (Cod. 11/H819), en el cual hemos venido trabajando con el Derecho Comparado y las estrategias que nos permiten desarrollar herramientas para la enseñanza de la traducción jurídica.

Este proyecto es trilingüe (español-francés-inglés) y trabaja sobre tres sistemas jurídicos: argentino, estadounidense y francés. Su objetivo principal es “impulsar el desarrollo del área en el ámbito local de manera sistemática y en un ámbito investigativo formal y establecer la estrecha relación que tiene la traducción jurídica con los estudios de Derecho Comparado de manera doble”. Dentro de los objetivos específicos, se encuentra el de “proponer intervenciones didácticas que se desprendan de las investigaciones realizadas”, objetivo que está estrechamente vinculado con esta propuesta.

Para ello, comenzamos por preguntarnos cómo podemos fomentar en el alumno la práctica autónoma y reflexiva de la traducción especializada, el uso adecuado del lenguaje de especialidad y la práctica de técnicas de investigación y de redacción de textos especializados, todas estas tareas por demás fundamentales. Proponemos, entonces, presentar un posible abordaje de textos de especialidad (textos societarios, como son el acta constitutiva y el estatuto) que les permita a los estudiantes desarrollar la macrocompetencia traductora y competencias necesarias que la componen para convertirse en traductores jurídicos competentes.

## **2.MARCO TEÓRICO**

Para nuestras investigaciones partimos de las bases metodológicas del Grupo PACTE (1996-1999-2003-2017, Proceso de Adquisición de la Competencia Traductora y Evaluación), según el cual la clase de traducción y la clase de lengua son diferentes dado que, si bien ambas utilizan la lengua, las competencias que se pretenden desarrollar en cada una son diferentes. Como bien menciona Hurtado Albir (1996), en la clase de traducción, el perfeccionamiento lingüístico es simplemente una consecuencia de la enseñanza y no un objetivo en sí mismo. Es por ello que, en nuestras clases de traducción jurídica el objetivo es desarrollar la competencia traductora, es decir, el “conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para saber traducir” (Hurtado, 2004, p. 394).

En relación con esto, cabe aclarar que la traducción no es meramente un proceso de transcodificación de una lengua a otra y va más allá del buen manejo de dos lenguas y de la habilidad para contrastarlas. La traducción implica el “desarrollo por parte de un individuo de un proceso

mental que le permite efectuar la transferencia desde el texto original hacia la producción de un texto de llegada. Este proceso mental consiste en comprender el sentido que transmite un texto para luego reformularlo con los medios de otra lengua” (Hurtado, 2003, p. 31).

A partir de los estudios sobre la competencia traductora mencionados, se han realizado además investigaciones para las ramas específicas de la traducción. En lo que respecta a la competencia en traducción jurídica específicamente, para nuestro trabajo tomamos el modelo desarrollado por Prieto Ramos (2011, p. 11), sobre la base de las propuestas del grupo PACTE, de Kelly y del EMT (*European Masters in Translation*). Este autor sugiere un enfoque holístico en el que se tiene en cuenta el quehacer profesional así como también lo aportado por investigaciones anteriores, y propone la subdivisión de la competencia en traducción jurídica en las siguientes competencias: la *estratégica o metodológica*, que controla y organiza todas las competencias e incluye aspectos relativos al análisis del encargo y la identificación y resolución de problemas, entre otros; la *comunicativa y textual*, la que, además de trabajar con el conocimiento bilingüístico, agrega los usos jurídicos lingüísticos especializados y las convenciones textuales de los documentos jurídicos; la *temática y cultural*, que comprende el conocimiento del campo del Derecho; la *instrumental*, la que incluye, entre otras cosas, las técnicas de documentación y la utilización de la tecnología aplicada a la traducción jurídica; y, finalmente, la *interpersonal y profesional*, que hace referencia al conocimiento sobre las obligaciones fiscales, los aspectos deontológicos de la profesión y su reglamentación jurídica.

Para el desarrollo de nuestra propuesta, tomamos además la definición que brinda Hurtado de tarea de traducción, puesto que la consideramos fundamental por dos razones. En primer lugar, porque nos permite diferenciar entre tarea y actividad, la cual implica una ejercitación no significativa para el alumno. La tarea, en cambio, está definida como “una unidad de trabajo en el aula, representativa de la práctica traductora, que se dirige intencionalmente al aprendizaje de la traducción y que está diseñada con un objetivo concreto, una estructura y una secuencia de trabajo”. En *Enseñar a traducir* (2003, p. 54-55) la autora además sugiere que:

“La “tarea final” (es) la traducción de un texto, (para la cual) se plantea una serie de tareas intermediarias para ayudar al estudiante a que sea capaz de traducirlo; estas tareas intermediarias, posibilitadoras, varían según los casos (dificultad del texto, nivel de los estudiantes) y recogen algunas de las propuestas metodológicas, (a saber): utilización de textos paralelos, redacción guiada previa a la traducción, traducción sintética previa, traducción ampliada, traducción comparada, traducción comentada, etc”.



El resultado de la actividad, entonces, sería la sistematización, mientras que la tarea promueve la autonomía de los estudiantes de modo que, con el tiempo, logren evaluar sus producciones y las de sus compañeros, y desarrollen estrategias para afrontar desafíos y dificultades profesionales futuros. Como se puede apreciar, el enfoque de esta propuesta pedagógica se centra en el alumno, quien es el responsable de su propio aprendizaje. El docente, como consecuencia, pasa de ser el centro de la clase y el portador del saber a ser un orientador o guía. Nuestra propuesta privilegia, por sobre todas las cosas, el papel interactivo y activo de los alumnos dentro de la clase.

En segundo lugar, el concepto en cuestión nos permite mostrar cómo, a partir de la realización de diferentes tareas preparatorias o posibilitadoras es posible guiar a los estudiantes para que lleguen a la concreción de la tarea última: la traducción. Este proceso, mediante el cual acompañamos a los alumnos en la adquisición de las competencias necesarias, permite acercarlos a un ámbito que es sumamente ajeno a ellos (el Derecho) y ayudarlos a andamiar los conocimientos de modo que la realización de la traducción no resulte una tarea imposible de abordar.

La tarea final, entonces, tiene como propósito replicar en el aula la actividad típicamente profesional y contribuye al desarrollo de las diferentes competencias. En tal sentido, Christiane Nord (1996) sugiere que es importante exponer al alumno a situaciones lo más cercanas posibles a la realidad profesional, a partir de un encargo real de traducción. De esta manera, se lo puede formar para su ingreso al mercado laboral. La autora (1996, p. 94) además plantea que el encargo necesita poder responder a los siguientes interrogantes: la función comunicativa de la traducción, sus destinatarios, las condiciones temporales y locales de recepción, el medio de transmisión del texto y el motivo por el que debe realizarse la traducción. Todo ello determinaría, entonces, el tipo de traducción que es necesario realizar.

Por otra parte, si bien para esta propuesta en particular no vamos a desarrollar la noción de género discursivo (Bhatia, 2004), coincidimos con García Izquierdo (2005, p. 16) en su importancia para la clase de traducción. Consideramos que la identificación de las características de los textos y las comunidades discursivas en las que están insertos son siempre un elemento de análisis previo necesario para la traducción. Esto implica entonces que no se puede pensar esta última sin la noción de género, dado que les permite a los estudiantes analizar la manera en que las distintas lenguas conceptualizan la realidad y, a partir de ello, identificar las regularidades y los diferentes rasgos de convencionalización que distintos ejemplares de un mismo género presentan.

Finalmente, en las clases de traducción jurídica, no solo se trabaja con las nociones ya mencionadas sino también se intenta acompañar a los estudiantes en el aprendizaje del conocimiento disciplinar, es decir, los aspectos del Derecho necesarios para comprender los

textos por traducir y para reexpresarlos en la lengua meta. Coincidimos con Holl (2010, p. 2) en que todo traductor jurídico debe contar con “un conocimiento profundo tanto del sistema jurídico en el que se enclava el texto de partida como del sistema jurídico en el que se utilizará la traducción”. Este conocimiento, fundamental para la traducción, constituye un aspecto indispensable a desarrollar con los alumnos para la realización exitosa de las tareas de traducción. El Derecho Comparado se posiciona, así, como una herramienta fundamental para lograr una traducción confiable, coherente y aceptable para los receptores en la cultura meta, principalmente por su “naturaleza íntimamente transnacional” (Ajani y Graziadei, 2016, p. 36), característica que comparte con los Estudios de Traducción.

Si bien no contamos con una definición precisa de “Derecho Comparado”, tomamos la definición convencional propuesta por la cultura jurídica italiana, “que pone énfasis en la búsqueda y énfasis de las diferencias y de las semejanzas entre reglas, instituciones u ordenamientos jurídicos comparados” (Ibídem, 37). El Derecho Comparado, de esta manera, se presenta como un método útil para que el traductor en formación, que carezca de los conocimientos relativos a los ordenamientos jurídicos de la cultura fuente y meta, pueda adquirirlos y trasladar correctamente el contenido del texto fuente para cumplir con el encargo.

Es preciso aclarar que no se piensa el Derecho Comparado como simplemente la búsqueda de equivalentes funcionales, entendidos estos como los conceptos o figuras jurídicas de la lengua meta cuya función es la misma que la de los de la lengua fuente. Nos referimos, por el contrario, a una etapa anterior a la traducción en la que deben contrastarse sistemas, institutos y/o figuras jurídicas de modo de lograr una comprensión general del texto por traducir. Estamos convencidas de que, para la traducción jurídica, es fundamental el conocimiento del contexto sociocultural en el que se inserta cada sistema jurídico y, como sostiene Haymes (2004, p. 473), “el derecho comparado nos permite entender que las diferentes soluciones jurídicas a un problema no son arbitrarias sino que una solución jurídica es correcta cuando resulta convincente dentro del marco de un sistema jurídico determinado”. Este método constituiría, así, una etapa fundamental en el desarrollo pedagógico de los futuros traductores jurídicos.

En relación con esto, vale la pena mencionar otra herramienta indispensable para la traducción en la que se debe introducir a los estudiantes: la documentación. Como afirma Natividad Gallardo (2006, p. 239), “la documentación y la terminología están íntimamente ligadas a la traducción especializada y, de forma más específica, a la traducción especializada realizada por traductores no especialistas”, como es el caso de los estudiantes de traducción. Estas dos disciplinas vienen a colaborar para que puedan compensarse las posibles deficiencias en las traducciones jurídicas de quienes se inician en el campo y para complementar la formación de los traductores jurídicos en ejercicio.



La documentación es necesaria para la obtención de un producto de calidad y variará según los conocimientos temáticos y lingüísticos del traductor y del tipo de texto por traducir (Ibídem). Como consecuencia, esta herramienta se posiciona como un complemento esencial del Derecho Comparado, y la combinación de ambos como fundamentales para la traducción.

### 3. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA

Dadas las dificultades que encuentran los estudiantes al abordar textos de especialidad, como las actas constitutivas y los estatutos societarios, nos vemos ante la necesidad de diseñar tareas de complejidad progresiva que exploten distintos aspectos de los documentos con los que se ha de trabajar, para guiarlos en su análisis y eventual traducción. En esta propuesta vamos a presentar un posible abordaje para la lectura de textos especializados, utilizando el Derecho Comparado como herramienta que facilite la comprensión. Como se podrá apreciar a continuación, en esta propuesta nos centramos en las tareas preparatorias. La tarea final (traducción), por su parte, quedará para una instancia posterior.

Este abordaje comprende, en un principio, una parte teórico-expositiva en la cual se describen los distintos tipos societarios de la ley estadounidense hasta llegar a las formas denominadas *bodies corporate*. El foco estará sobre las sociedades con personería jurídica, que están obligadas a inscribir su documentación, que están divididas en acciones y cuyos socios carecen de los beneficios impositivos de las sociedades que no pertenecen a este grupo (*unicorporated bodies*). Luego de las generalidades, es necesario discutir las particularidades de los documentos requeridos para su constitución, ya que son estos los textos sobre los que se apoya la parte práctica de esta propuesta. Vale la pena aclarar que este abordaje no responde totalmente a la clase teórica tradicional, sino que espera una participación de los estudiantes a través de la lectura previa de material bibliográfico seleccionado, la resolución de guías y el intercambio. Por lo tanto, la clase no es unidireccional sino que se plantea desde la construcción del conocimiento en conjunto.

En esta oportunidad hemos seleccionado un documento societario denominado "*Articles of Incorporation and By-laws of Lincoln Gem and Mineral Club, Inc.*" que incluye: el acta constitutiva o escritura societaria, dos certificaciones notariales, la designación del apoderado y el estatuto societario.

La parte práctica de nuestra propuesta comienza con la lectura del documento en cuestión, orientada por una guía de preguntas para facilitar el acceso al texto. En primer lugar, los estudiantes leen un primer documento denominado "*Articles of Incorporation*" e identifican el tipo de sociedad que se está constituyendo. En este punto resulta enriquecedor que los estudiantes retomen las características del tipo de sociedad identificado a partir de las lecturas previas y de lo discutido en clase. Luego se les pregunta a los estudiantes qué sociedades tienen característi-

cas similares en nuestro país. Se espera que los estudiantes identifiquen algunas características de la sociedad anónima y se hace referencia al *Article III* (página 2) para que determinen el objeto social y, por tanto, si la sociedad persigue fines de lucro. De esta manera, se puede elicitar el otro tipo societario con el que también comparte características: las asociaciones. Se propone un cuadro comparativo en el que los alumnos vuelcan la información sobre las sociedades argentinas obtenida a partir de la lectura de los artículos 3 al 11 y 163 de la Ley 19550.

Los estudiantes van a identificar que el tipo societario de Estados Unidos tiene características de ambas sociedades de nuestro país. Se debería poder concluir que no hay una equivalencia exacta con una sociedad argentina, a partir de lo cual puede identificarse un primer problema de traducción: la inequivalencia de figuras jurídicas entre los sistemas en cuestión.

A continuación se presenta un modelo de hoja de trabajo con el que se explotará el texto en clase.

### Guía de preguntas #1

#### APROXIMACIÓN AL TEXTO A PARTIR DEL ACERCAMIENTO TEÓRICO

- 1) Lea el primer documento y determine el tipo de sociedad que se está constituyendo.
- 2) ¿Qué características tiene este tipo sociedad estadounidense, según la bibliografía asignada como lectura previa?
- 3) Lea los artículos del 3 al 11 y el 163 de la Ley 19550 y consulte la página de Personas Jurídicas de la Provincia de Buenos Aires (<http://gba.gob.ar>) e identifique las sociedades argentinas que comparten características con la sociedad estadounidense en cuestión. Complete el siguiente cuadro con las características de las sociedades argentinas y resalte cuáles comparten con la sociedad de los EE.UU.

CARACTERÍSTICAS	TIPO SOCIETARIO 1: _____	TIPO SOCIETARIO 2: _____
Forma del contrato		
Inscripción		
Tipos de documentación necesaria		
Fines de lucro		
Capital		
Responsabilidad de los socios		
Cantidad de socios		
Personería jurídica		

- 4) Teniendo en cuenta la comparación que estableció en el punto 3, ¿considera que *corporation* en este caso puede ser traducido como "sociedad anónima"? ¿Por qué (no)? Proponga opciones de traducción y justifique.

Ilustración 1

Luego de determinar el tipo societario, se procede a realizar una lectura y análisis más detallados del primer texto (*Articles of Incorporation*). Como primera medida, los alumnos deben identificar el lugar en donde se constituye la sociedad, para poder verificar si cumple con los requisitos establecidos por ley. Se remite a los estudiantes al sitio web del *Secretary of State* del Estado de Nebraska (<http://sos.nebraska.gov>), en donde deberán identificar los requisitos de constitución e inscripción de los distintos tipos de sociedades, en particular de la que se constituye mediante esta acta. Los alumnos deben verificar con el documento si se han cumplido las formalidades y si se han incluido en el texto todos los elementos necesarios. Asimismo, se les preguntará si el procedimiento de inscripción en nuestro país es similar. Para poder corroborar si esto es así, se los dirige al sitio de la Inspección General de Justicia (<http://gba.gob.ar>).

Luego, se espera que los estudiantes lean el documento completo y se focalicen en el primer y en el último texto. En este punto, se pretende comparar ambos textos y determinar las características generales de cada uno, para poder encontrar los equivalentes en español. Los alumnos ya han tenido contacto con los tipos textuales en español en Derecho 1 (aplicado a la traducción), por lo que se espera poder recuperar la información oralmente de forma sencilla.

Presentamos a continuación un modelo de preguntas con las que se trabaja lo desarrollado anteriormente.

## Guía de preguntas #2

### ANÁLISIS DE LA ESTRUCTURA DEL TEXTO Y COMPARACIÓN DE TEXTOS

- 1) Considerando el tipo de sociedad, ¿cuáles son los requisitos formales para la constitución de este tipo de sociedades en el Estado de Nebraska? ¿Han sido cumplimentados todos los requisitos legales? ¿Cuáles son?
- 2) ¿Qué requisitos establece nuestro país para la inscripción de este tipo de sociedades?
- 3) Lea el documento completo e identifique las diferencias entre el primer y el último texto. ¿Qué tipo de información contiene cada uno?
- 4) ¿Cuál de los dos textos cumple con las características de un contrato? Revise las características estudiadas en la unidad 2 del programa si es necesario. ¿Qué función cumple el otro documento?
- 5) ¿Cuáles son los elementos necesarios del instrumento constitutivo en Argentina? Consulte el art. 11 de la ley y compare con el documento en inglés.

Ilustración 2

Finalmente, se les propone a los estudiantes detenerse en distintas secciones del primer texto para comenzar con un análisis más pormenorizado. En primer lugar, se los dirige a la sección II (*Principal place of business*) para discutir este requisito: ¿Existe esta figura en nuestra legislación? ¿Qué equivalente propone? Luego, se realiza un análisis del término *business* en el marco de esta sociedad: ¿Puede traducirse directamente como negocio o actividad comercial? Se insta a los alumnos a reflexionar acerca del tipo societario en cuestión y su objeto social.

Asimismo se llama la atención sobre la figura del *resident agent* y sus características. Los estudiantes pueden volver a consultar la página del *Secretary of State* para obtener más detalles. Con la información obtenida allí, se discute si existe esta figura en nuestro derecho.

Luego, se les pide que releen la sección V y que analicen el término *meeting*, aparentemente fácil de traducir. Se les consulta qué requisito se establece en esta sección y si la legislación argentina tiene un requisito similar. Luego se focaliza en el término, y su uso en los artículos 1 y 2 se plantea como problema de traducción. Se espera que los estudiantes puedan discutir cuál es el problema y brindar posibles soluciones.

A partir de este tipo de interrogantes, se intenta guiar a los estudiantes en la comprensión de textos que son ajenos a su contexto y realidad, y que pueden resultar de difícil comprensión. Se hace uso tanto del material bibliográfico como de recursos oficiales en línea para que los alumnos puedan analizar los textos y las figuras que incluyen, y para ayudarlos a adquirir técnicas de documentación confiables y eficientes. Este tipo de tareas preparatorias tiene, entonces, un doble objetivo: fomentar el desarrollo de la competencia temática y cultural así como la comunicativa y textual, y facilitar la comprensión del texto.

#### 4.CONCLUSIONES

Entendemos que las líneas de investigación planteadas por el proyecto así como los aportes provenientes de nuestra práctica docente nos ofrecen la posibilidad de pensar distintos modos de integrar el trabajo teórico y práctico en el aula, ya que ambos saberes se complementan a la hora de comprender y analizar un documento jurídico. El tipo de diseño de tareas preparatorias aquí propuestas redundan en beneficio para los alumnos al plantearles un camino gradual hacia la tarea final de traducción. En este sentido, las tareas planteadas "uso de técnicas del Derecho Comparado y tareas de comprensión lectora" les presentan a los alumnos los contenidos disciplinares (del Derecho anglosajón, en nuestro caso) de forma más significativa. Además, estas tareas fomentan la adquisición de dichos contenidos de manera más razonada, contrariamente a las teorías más tradicionales que suelen basarse en un conocimiento memorístico inaplicable.



En nuestra experiencia docente, el tipo de abordaje presentado aquí resulta además sumamente positivo ya que permite desarrollar en nuestros alumnos "futuros traductores" un espíritu crítico tanto en el momento de analizar el documento por traducir como cuando realizan la traducción propiamente dicha. La adquisición de las competencias en traducción jurídica y de hábitos de trabajo es sumamente relevante cuando pensamos en la formación de traductores profesionales competentes. Finalmente, como ya hemos dicho, la traducción jurídica requiere del conocimiento de los dos sistemas en los que se enclavan los textos (el texto fuente y el texto meta); y el Derecho Comparado, por un lado, ofrece la posibilidad de utilizar técnicas que faciliten la adquisición de este conocimiento y, por otro, promueve el acercamiento a textos nuevos para quienes recién se inician en el camino de la traducción jurídica.

## BIBLIOGRAFÍA

Ajani, G. y Graziadei, M. (2016). *Derecho Comparado y Teoría Jurídica*. Santiago de Chile: Olejnik ediciones.

Amorebieta y Vera, J., Munch, M. B. y Remiro, G. (2019). "La utilidad del enfoque por tareas y de la noción de género discursivo en la didáctica de la traducción jurídica". *Belas Infiéis. La Investigación en Traducción en las Universidades Argentinas*, año 8, núm. 2, pp. 13-30. DOI: <https://doi.org/10.26512/belasinfiéis.v8.n2.2019.2>

Bhatia, V. K. (2004). *Worlds of written discourse*. London: Continuum.

Cabré, M. T., Bach, C. y Martí, J. (eds.). (2016). *Terminología y Derecho: complejidad de la comunicación multilingüe*. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada.

García Izquierdo, I. (2005). *El género textual y la traducción: reflexiones teóricas y aplicaciones pedagógicas*. Bern: Peter Lang.

Haymes, G. (2004). "Las críticas al derecho comparado: actualidad de Los viajes de Gulliver". *Lecciones y Ensayos*, n° 79, 467-477. Recuperado el 3 de marzo de 2020 de <http://historico.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/leyen/cont/79/cmt/cmt26.pdf>.

Holl, I. (2010). "La traducción jurídica: entre el derecho comparado y el análisis textual contrastivo". En Alonso Araguás, I., Baigorri Jalón, J. y Campbell, H. *Translating Justice. Traducir la Justicia* (pp. 98-117). Granada: Comares.

Hurtado Albir, A. (1996). *La enseñanza de la traducción*. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I.

Hurtado Albir, A. (2003). *Enseñar a traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Colección investigación didáctica. Madrid: Edelsa.

Hurtado Albir, A. (2004). *Traducción y Traductología: Introducción a la Traductología*. (2da. Ed.). Madrid: Cátedra.

Hurtado Albir, A. (2017). *Researching Translation Competence by PACTE Group*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Hyland, K. (2002). "Genre: language, context and literacy". *Annual Review of Applied Linguistics*, Vol. 22, 2002, 113-135. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0267190502000065>

Kelly, D. (2005). *A Handbook for Translator Trainers*. Oxford: St Jerome publishing.

Mayoral Asensio, R. (1997-1999). "La traducción especializada como operación de documentación". *Sendebarr: Revista de la Facultad de Traducción e Interpretación*, 8-9, 137-154. Recuperado el 3 de marzo de 2020 de <http://www.ugr.es/~rasensio/docs/Trad. Esp. y Documentacion.pdf>.

Nord, C. (1996). "El error en la traducción: categorías y evaluación". En Hurtado Albir, M. *La enseñanza de la traducción* (pp. 91-108). Castelló de la Plana: Universitat Jaume I.

Nord, C. (2003). "El análisis contrastivo y cultural en la clase de lengua". *Quaderns. Revista de traducció*, 10, 23-39. Recuperado el 3 de marzo de 2020 de <https://www.raco.cat/index.php/QuadernsTraduccio/article/view/25367/25202>.

Prieto Ramos, F. (2011). "Developing Legal Translation Competence: An Integrative Process-Oriented Approach". *Comparative Legilinguistics - International Journal for Legal Communication*, 2011, vol. 5, 7-21. Recuperado el 3 de marzo de 2020 de <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:16166>.

Swales, J. (2011). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. London: Cambridge Applied Linguistics.

Traductorado Público Nacional en Lengua Inglesa (Plan de estudios 2016) (en línea). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas. Recuperado el 10 de marzo de 2020 en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/planes/pl.126/pl.126.pdf>



# Dispositivos de narración: Autobiografías y portfolios en futuros profesores de Psicología

De Oliveira Perotto, Aline 1

Florentin, Irma 2

Chmielewski, Laura 3

1 Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina. [alinedeoliveiraperotto@gmail.com](mailto:alinedeoliveiraperotto@gmail.com)

2 Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina. [lasirma@hotmail.com](mailto:lasirma@hotmail.com)

3 Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires. Argentina. [laurachmielewski@hotmail.com](mailto:laurachmielewski@hotmail.com)

## RESUMEN

En este trabajo se presenta la forma de trabajo con dispositivos pedagógicos de narración en la Cátedra Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza, Profesorado de Psicología, UBA.

Esta forma de intervención sobre el ámbito de formación de futuros profesores en Psicología enfatiza la importancia de desarrollar y construir "sentido" entre todos los actores, siendo la Universidad un espacio de formación que privilegia el proceso de colaboración y diálogo reflexivo entre pares y con el tutor. Así, todas las dimensiones del proceso de aprendizaje se resignifican y reconstruyen a la luz de la perspectiva cooperativa.

Los estudiantes en su trayecto por la materia realizan sus primeros pasos en la inserción docente, acompañados por sus tutores. Esta experiencia es tomada luego como material para el trabajo compartido al interior de las clases. A lo largo de todo el recorrido los estudiantes deben realizar autobiografías y portfolios, entendido éstos como herramientas sustantivas en el proceso de desarrollo profesional, en tanto se propicia la constitución de espacios de formación y discusión académica profunda en torno del conocimiento didáctico y su relación con la enseñanza. Éstos deberán incentivar, no sólo la revisión crítica de categorías y modelos tradicionales, sino y en especial, fomentar la implicancia subjetiva de los futuros formadores en la constitución del rol. Esta vía favorecerá el acceso a niveles de concientización y conceptualización en línea con una consolidación de un rol significado desde el compromiso personal, la valoración ética y la construcción progresiva de una visión integradora de sus prácticas en el nivel, atendiendo a la multiplicidad y complejidad de las variables y dimensiones que configuran el proceso educativo.

## 1.INTRODUCCIÓN

*“Sólo podemos aprender si siempre y al mismo tiempo olvidamos.  
Enseñar es aún más difícil que aprender.  
No porque el maestro deba poseer un mayor caudal de conocimientos  
y tenerlos siempre a disposición, sino porque enseñar significa dejar aprender. (...).  
El maestro posee respecto de los alumnos, como único privilegio,  
el que tiene que aprender todavía mucho más que ellos: el dejar aprender.  
El maestro debe ser capaz de ser más dócil que los alumnos.  
Está mucho menos seguro de lo que lleva entre manos”*  
Heidegger, M. (1964). ¿Qué significa pensar?

Se presenta la modalidad de trabajo con dispositivos pedagógicos de narración en la cátedra Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza, Profesorado de Psicología, UBA. La propuesta se da en el marco de comunidades de aprendizaje, entendiendo por tales más que un conjunto de estudiantes y docentes: un auténtico proyecto de aprendizaje colaborativo. Este paradigma cambia el enfoque del aprendizaje desde el polo “centrado en el profesor” o “centrado en el estudiante” al eje “centrado en todos los actores en un contexto de práctica”.

Esta forma de intervención sobre el ámbito de formación de futuros profesores en Psicología enfatiza la importancia de desarrollar y construir “sentido” entre todos los actores, siendo la Universidad un espacio de formación que privilegia el proceso de colaboración y diálogo reflexivo entre pares y con el tutor. Así todas las dimensiones del proceso de aprendizaje se resignifican y reconstruyen a la luz de la perspectiva cooperativa.

## 2.DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

### **El trabajo cooperativo en un Dispositivo de Comunidad de Aprendizaje**

La formación en las prácticas demanda conocimientos formales complejos, que no se pueden adquirir sólo por imitación. Se trata de una actividad desarrollada desde el origen mismo de la humanidad para garantizar la supervivencia individual y colectiva. Es posible observar en los docentes una gran preocupación por la formación teórica necesaria, previa al aprendizaje de una práctica.

La racionalidad técnica no ha podido explicar cómo se toman decisiones en situaciones prácticas caracterizadas por la incertidumbre, la singularidad y los conflictos de



valores. Las situaciones complejas que nos plantea la práctica requieren algo más que la aplicación mecánica de la teoría. La práctica plantea zonas de incertidumbre. Los conceptos de conocimiento en acción, reflexión en acción y reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en acción permiten comprender el proceso de construcción del conocimiento profesional. El conocimiento tácito, hace que las acciones que se realizan sean inteligentes y a través de ellas es posible dar cuenta de que se sabe qué hacer, sin necesidad de saber cómo se lo hace.

Mediante la observación y la reflexión de las acciones llevadas a cabo es posible realizar una descripción del conocimiento tácito que está implícito en ellas.

Los estudiantes en su trayecto por la materia realizan sus primeros pasos en la inserción docente, acompañados por sus tutores. Esta experiencia es tomada luego como material para el trabajo compartido al interior de las clases.

La Comunidad de Aprendizaje como dispositivo de formación y acompañamiento implica un proyecto de aprendizaje colaborativo que incorpora el espacio intersubjetivo como el lugar por excelencia donde transcurre el proceso de aprendizaje.

La adjudicación de sentido a la experiencia de aprendizaje no reside en procesos cognitivos individuales, sino en los universos simbólicos compartidos, en un espacio de aprendizaje y diálogo reflexivo entre pares y con el tutor.

Pueden identificarse en ellas tres dimensiones: La primera es el compromiso mutuo de los participantes; la segunda se refiere al esfuerzo conjunto. El compromiso debe resultar en una actividad orientada hacia una meta (transformación) y la tercera dimensión refiere al repertorio acumulado de discursos y acciones, marcando la historicidad en la producción de conocimiento. Así las comunidades de práctica pueden pensarse como historias compartidas de aprendizaje.

Lave y Wenger (1991) postulan el concepto de comunidad de práctica o de aprendizaje para manifestar la importancia de la actividad como nexo entre el individuo y la comunidad, así como de las comunidades para legitimar las prácticas individuales. El significado y las identidades son construidos en las interacciones. El aprendizaje implica participación en una comunidad y es conceptualizado como un proceso de participación social en el que impacta significativamente la naturaleza de la situación. Se configuran habilidades de conocimiento como parte del mismo proceso. El sentido de identidad se construye en el presente contexto de aprendizaje.

Aprender es hacer, aprender es experiencia cargada de significado (vivencia), aprender es pertenecer y aprender es hacerse (Rodríguez Arocho y Alom Alemán, 2009). En esta línea, en nuestra Cátedra proponemos las comunidades de aprendizaje como contextos para creación y la transformación colaborativa de conocimientos.

### **Dispositivos de Narración: Autobiografías y Portfolios**

Es posible revisar diferentes nociones respecto del constructo dispositivo. Foucault (1977) lo define como una red que vincula un conjunto de elementos heterogéneos, en un juego de las relaciones de poder y de saber con un carácter estratégico. Se define no sólo por los elementos, sino también por la red que se establece entre ellos.

Por otro lado, en el terreno de la educación, Souto (1999) define el dispositivo pedagógico como un artificio instrumental complejo constituido como combinatoria de componentes heterogéneos que tiene disponibilidad para generar desarrollos previstos e imprevistos y poder para ser proyectado, instalado, realizado y analizado.

Esta autora señala que los dispositivos en educación pueden organizarse en dispositivos de interacción y en dispositivos de narración.

Los de interacción privilegian el intercambio y la confrontación entre pares, son propuestas que favorecen el ejercicio de la observación, el desarrollo de competencias comunicativas, la oferta y recepción de retroalimentaciones, la integración de conocimientos de diferentes disciplinas y la articulación entre teoría y práctica. A modo de ejemplo es posible pensar en talleres de integración, microclases, grupos de reflexión y tutorías individuales.

En tanto que los dispositivos basados en narraciones consisten en la producción de relatos escritos como medio para acceder a la experiencia subjetiva. Los relatos contribuyen a hacer inteligibles las acciones para los propios estudiantes y también para los que “escuchan” (Egan, 1997) y posibilitan una toma de conciencia que permitirá iniciarse en la docencia o mejorar sus prácticas actuales, haciendo visibles los criterios por los cuales arribaron a esas decisiones y acciones. Se incluyen las autobiografías escolares, los portfolios y diarios de formación, entre otros.

A lo largo de todo el recorrido de nuestra cursada (anual) los estudiantes deben realizar autobiografías y portfolios, entendido a éstos como herramientas sustantivas en el proceso de desarrollo profesional, en tanto propician la constitución de espacios de formación y discusión académica profunda en torno del conocimiento didáctico y su relación con la enseñanza.

Éstos deberán incentivar, no sólo la revisión crítica de categorías y modelos tradicionales, sino y en especial, fomentar la implicancia subjetiva de los futuros formadores en la constitución del rol, la identidad docente. Esta vía favorecerá el acceso a niveles de concientización y conceptualización en línea con una consolidación de un rol significado desde el compromiso personal, la valoración ética y la construcción progresiva de una visión integradora de sus prácticas en el nivel, atendiendo a la multiplicidad y complejidad de las variables y dimensiones que configuran el proceso educativo.



## **El trabajo con dispositivos de narración en las comunidades de aprendizaje de nuestra Cátedra**

De acuerdo con el marco teórico que presentamos, una de las propuestas de formación y evaluación de nuestra Cátedra consiste en el trabajo con portafolios. Este instrumento recopila la historia de las prácticas docentes que cada profesor en formación va viviendo a lo largo de la cursada. Este trabajo está atravesado por la reflexión permanente, personal y comunitaria sobre instancia llevada a la acción. El portafolio muestra el proceso de formación como una actividad que se va compartiendo y enriqueciendo con otros, sosteniendo siempre la dialéctica entre la teoría y la práctica para continuar avanzando. En su interior conserva el recorrido que cada uno, en comunidad de aprendizaje, realizó con sus planificaciones y programaciones didácticas, sus evaluaciones y autoevaluaciones, su autobiografía, los análisis de las entrevistas a docentes y los análisis institucionales que pudo realizar sobre las instituciones educativas con las que trabajó.

La Cátedra también dispone otros espacios de formación desde Extensión Universitaria. Los docentes en formación tienen la oportunidad de participar de talleres con docentes de distintas Escuelas, sobre temáticas diversas ligadas a la tarea educativa. La planificación de estos espacios, su realización y el análisis posterior a la implementación conllevan asimismo tareas de reflexión y escritura colaborativa.

Subyace asimismo la premisa de que el trabajo de la escritura y reflexión sobre los productos logrados contribuyen con la toma de decisiones sobre el devenir del proceso formativo. Se promueve la deliberación sobre la situación de cada quien, y el establecimiento de metas formativas para los momentos ulteriores de la cursada. Los demás integrantes de la comunidad se asumen como colegas que realizan devoluciones, aportes, ideas, sugerencias, orientaciones, para el apuntalamiento de cada integrante, en el seno de una formación horizontal. Cada instancia de práctica, cada tarea a realizar, son consideradas oportunidades formativas, para revisar el posicionamiento docente en cada una de ellas.

Otra premisa que subyace a esta modalidad de enseñanza y aprendizajes tiene que ver con el desarrollo de competencias socioafectivas que consideramos cruciales en el bagaje de herramientas docentes. Suponemos que la habilitación y promoción constante de espacios de trabajo reflexivos, dialógicos, y de construcción conjunta son solidarias con determinadas actitudes y disposiciones que dinamizan estas competencias, tan necesarias como las cognitivas para los docentes.

### **3. PARA CERRAR**

La tarea educativa supone abordar una complejidad concreta que se evidencia a través de la práctica. Por lo tanto, la formación que desde la cátedra se propicia, lejos de basarse en

la transmisión disciplinar, compromete la implicación personal del docente en formación a través de la reflexión crítica sobre sus decisiones y acciones, superando la simple implementación del conocimiento producido. La pregunta acerca de qué es necesario saber, conduce a la necesidad de indagación acerca de las actividades de los docentes, de la intencionalidad como formador, las estrategias desplegadas y el impacto que las mismas ejercen sobre el plano de la acción y del aprendizaje de los alumnos. La formación en la práctica, por ello, supone la implementación de dispositivos tutoriales, una acción deliberada y sistemática, que permita revisar y mejorar la propia práctica a partir de la experiencia. La comunidad de aprendizaje es el marco que promueve esta reflexión acerca de cómo se interpela a la teoría con la realidad, vinculándonos sin invalidar, para tomar la palabra, dialogar, construir con los otros, y con aquello que nos desafía, como manera respetuosa y valiosa de aprendizaje, a la vez que propicia instancias de producción de narraciones, como los portfolios, como forma de circulación y generación de instancias de aprendizaje.

Como cierre hacemos nuestras las palabras de Diana Soriano (2009) "La educación es comunicación, es diálogo, en la medida en que no es la transferencia del saber, sino un encuentro de sujetos interlocutores, que buscan la significación de los significados".

## BIBLIOGRAFÍA

Baquero, R. (2010). *Psicología educacional. Aportes para el desarrollo curricular*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Blanco, A. (2009). *Desarrollo y Evaluación de Competencias en Educación Superior*. Madrid: Narcea.

Cano, E. (2009). *Como mejorar las competencias de los Docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Madrid: Graó.

Coronado, M. (2008). *Competencias sociales y convivencia. Herramientas de análisis y proyectos de intervención*. Buenos Aires: Noveduc.

De La Cruz Flores, G. y Abreu Hernández, L. (2009). *Competencias docentes para la tutoría en educación superior*. México: Facultad de Medicina, Universidad Nacional Autónoma de México

Delorenzi, O. (2008). *Biografía Escolar: ¿Determinante de las Prácticas Docentes o Punto de Partida para su Construcción?* (en línea). Disponible en: [http://abc.gov.ar/lainstitucion/revista-components/revista/archivos/voces/numero01/ArchivosParaImprimir/1\\_.pdf](http://abc.gov.ar/lainstitucion/revista-components/revista/archivos/voces/numero01/ArchivosParaImprimir/1_.pdf)



Erausquin C., Basualdo M., García Labandal L., González D., Ortega G., Meschman C., Salinas D., Fernández V., Nuevo M. y López A. (2007). "Aprendizaje y Desarrollo de Competencias de Profesores de Psicología: reconstruyendo sentidos de experiencias educativas". *XII Congreso Argentino de Psicología (FEPPA-AUAPSI) Agosto de 2007*. San Luis. Argentina.

García Labandal, L. y Garau, A. (2008). *La implementación de Portfolios en el marco de una Comunidad de aprendizaje: Un lugar de encuentro entre narración, semiosis e Identidad*. En I Congreso Metropolitano de Formación Docente. Organizado por la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, 26, 27 y 28 de Noviembre de 2008.

Mastache, A. (2007). *Formar Personas competentes. Desarrollo de competencias Tecnológicas*. Buenos Aires: *Novedades Educativas*.

Perrenoud, Ph. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.

Rodríguez Arocho, W. y Alom Alemán, A. (2009). *El enfoque sociocultural en el diseño y construcción de una comunidad de aprendizaje*. En Revista Electrónica publicada por el Instituto de Investigación en Educación. Universidad de Costa Rica. ISSN 1409-4703 Volumen 9, Número Especial. pp. 1-21

Tedesco, J.C. (2008). *Profesionalización y capacitación docente*, documento IPE-Buenos Aires Disponible en URL, Consultado, 23-07-2008

Toledo Pereira, M. (2006). *Competencias didácticas, evaluativas y metacognitivas*. En Revista de Orientación Educativa V20 N°38, pp 105-116, 2006.

UNESCO (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior - 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. (Sede de la UNESCO, París, 5-8 de julio de 2009).

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significados e identidad*. Barcelona: Paidós.

Zabalza, M. A. (2009). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

# La adscripción como proceso de formación de la docencia universitaria. Una experiencia en el Profesorado en Psicología-UNLP

**Bugallo, Sofía<sup>1</sup>**

**Lugones, Mariana<sup>2</sup>**

1 UNLP. Facultad de Psicología. Argentina. [sofiabugallo@gmail.com](mailto:sofiabugallo@gmail.com)

2 UNLP. Facultad de Psicología. Argentina. [marianalugonesnqn@gmail.com](mailto:marianalugonesnqn@gmail.com)

## RESUMEN

El presente trabajo pretende compartir nuestra experiencia del primer año como adscriptas participando de la cátedra Planificación Didáctica y Prácticas de la Enseñanza en Psicología, de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Entendiendo el Sistema de Adscripción a la Docencia Universitaria como dispositivo de formación de docencia universitaria. En este sentido la docencia en las universidades se constituye como parte fundamental de la identidad en lo profesional para un número importante de universitarixs.

Los desafíos de la actualidad en las universidades, nos compelen a pensar en la propuesta de formar profesores reflexivos, que se piensen y puedan llevar adelante prácticas docentes innovadoras y dinámicas. Y desde aquí nos pensamos como parte de una materia del último año de un profesorado de la UNLP.

**PALABRAS CLAVE:** Docencia-adscripción-formación-universidad

## 1.INTRODUCCIÓN

En este trabajo compartiremos la experiencia del primer año formando parte del Sistema de Adscripción a la Docencia Universitaria en la cátedra Planificación didáctica y prácticas de la enseñanza en Psicología, materia perteneciente al Profesorado en Psicología, de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata.



La adscripción a la docencia universitaria es un dispositivo formativo dirigido a graduadxs y estudiantes de la UNLP. La inclusión de éstxs en las cátedras de las distintas Facultades conlleva la realización de actividades de formación integral para la enseñanza, la investigación y la extensión; contribuyendo así al desenvolvimiento y fortalecimiento de sus competencias en las respectivas actividades, en las disciplinas propias de las carreras de grado que se imparten en la UNLP. Tomando el Artículo 2° del Reglamento del Sistema de adscripción en la UNLP, decimos que “La adscripción tiene un carácter exclusivamente formativo, y no constituye un procedimiento de acceso a la actividad profesional docente en la UNLP, no obstante lo cual su acreditación podrá conformar un antecedente valedero en concursos de cargos docentes u otras instancias de evaluación de antecedentes”. Las adscripciones tienen una duración total de dos años, con opción de una prórroga de hasta un año, debidamente fundamentada.

La asignatura de la cual participamos como adscriptas graduadas es anual y se caracteriza por contar simultáneamente con clases teóricas y trabajos prácticos en el primer cuatrimestre y durante el segundo se caracteriza por clases de articulación teoría-práctica y espacio grupal de reflexión y supervisión. Las prácticas profesionales supervisadas en el marco de la asignatura remiten a las “prácticas de la enseñanza”, instancia de socialización pre-profesional, que lxs alumnxs han de concretar en instituciones educativas tanto del nivel secundario como terciario de educación, se desarrollan en parejas pedagógicas durante el transcurso del segundo cuatrimestre.

En este año nos hemos desempeñado como adscriptas en distintas comisiones de trabajos prácticos, así como participado de las clases teóricas y de los cursos de capacitación obligatorios para adscriptxs que se dictan en la Facultad. Cabe aclarar que esta materia es la última del tramo formativo de futurxs Profesores en Psicología y de promoción directa, razón por la cual sólo participan adscriptxs graduadxs, lo que hace a la singularidad del proceso de formación.

En este sentido, se vuelve necesario pensar la adscripción como una tarea compleja, en tanto proceso de formación de la docencia universitaria. Un proceso que implica un análisis y reflexión sobre la práctica docente, sobre la tarea realizada, siempre guiada o tutorada por un docente con más experiencia. He aquí la importancia del acompañamiento en la tarea docente en todo momento de la práctica y en el comienzo principalmente. El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza, plantea Gloria Edelstein, como un espacio fundamental para los docentes, espacio taller que permitiría el intercambio de ideas y tareas. Esto implica visibilizar en cierto modo lo que sucede dentro del aula.

La singularidad del trabajo docente como construcción social, de un sujeto que se encuentra inmerso en una institución regulada por normas cuyas dinámicas determinan y significan a las prácticas. Institución en la hay continua interacción con otros, espacio para pensar y pensarse. En nuestro caso, la universidad como espacio de formación y lugar de inserción la-

boral tiene un importante significado en tanto institución pública, perteneciente al estado, que es permeable a los cambios contextuales. En este sentido, los docentes son sujetos públicos expuestos a ser observados en esa condición como, al mismo tiempo, sujetos demandantes justamente por esa misma condición pública que sostienen. Sujeto público, universidad que responde a demandas de la sociedad y crítica de los saberes instituidos, en este marco nos involucramos cuando decidimos formar parte de una cátedra.

## 2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

El trabajo de un/a docente implica múltiples actividades, especialmente la docencia universitaria. La multiplicidad de tareas es una de las características que se plantean para intentar pensar a los profesores y profesoras en un ámbito académico.

Desde este lugar, y ubicándonos en la cátedra Planificación didáctica y prácticas de la enseñanza en Psicología, materia perteneciente al profesorado en Psicología, reflexionamos acerca de la singularidad que implica nuestro rol de adscriptas graduadas.

Uno de los requisitos que establece el reglamento del Sistema de Adscripción a la Docencia Universitaria es tener aprobada la materia a la que se solicita la adscripción con una nota no inferior a 7. Razón por la cual muchxs estudiantes de la UNLP pueden acceder a esta formación sin tener título de grado y diversas cátedras cuentan con estudiantes y graduadxs realizando la adscripción. La materia en la que participamos, es la última materia del Plan de Estudios del Profesorado en Psicología, y posee un régimen de evaluación y promoción directa que supone una serie de requisitos. Una vez que lxs estudiantes los acreditan se reciben de Profesores en Psicología. Por esta razón, es un lugar particular el que ocupamos, dado que es una materia puramente pedagógica, en la que sólo hay adscriptxs graduadxs del profesorado. En este sentido, pensar la singularidad del trabajo docente desde la adscripción, es una tarea compleja y lo vuelve especialmente interesante hacerlo en una asignatura que forma futurxs profesores.

Si bien, la docencia debería implicar una formación específica, aún hay docentes universitarios que enseñan sin formación pedagógica, sino solo con conocimientos del contenido específico de la materia. Y esto incidirá de manera patente en la formación académica de los estudiantes.

Esta materia, se centra en la enseñanza de la psicología como conocimiento disciplinar específico. Es decir, está inscripta en el campo de la didáctica en permanente tensión con las reflexiones en torno la educación y sus fundamentos. Dadas estas características la asignatura desarrolla una propuesta que busca problematizar la enseñanza de la psicología, una noción central para esta propuesta es la profesionalización docente.

Tal como se plantea en el Programa de la materia, la profesionalización docente es definida



como un proceso que supone las transformaciones en el ser, estar y hacer en la profesión, que promueve la configuración de la identidad docente y la construcción del conocimiento profesional e incluye tanto las instancias de formación inicial como las de socialización y actualización profesional. Este “ser, estar y hacer en la profesión docente” implica pensar la práctica docente como fenómeno humano, institucional, social y político (Programa de Planificación didáctica y prácticas de la enseñanza en Psicología, 2020).

La práctica de la enseñanza puede pensarse al decir de Gloria Edelstein, como prácticas sociales, históricamente determinadas, que se construyen en un tiempo y espacio concretos. Y esto da lugar a una acción intencional. Estas prácticas sociales responden a necesidades y determinaciones que están más allá de las intenciones de los agentes que participan. “Como práctica política, remite a la esfera de lo público y, por ello, sólo puede entenderse, en el marco del contexto histórico, social e institucional del que forma parte” (Edelstein, 2011: 105).

Tomando las palabras de Emilio Tenti Fanfani, quien plantea que la docencia es un servicio personal, es un trabajo con y sobre los otros y por lo tanto requiere algo más que el dominio y uso de conocimiento técnico racional especializado. El que enseña tiene que invertir en el trabajo su personalidad, emociones, sentimientos y pasiones, con todo lo que ello tiene de estimulante y riesgoso al mismo tiempo. Pero a su vez es preciso tener presente que el trabajo del maestro es cada vez más colectivo, en la medida en que los aprendizajes son el resultado no de la intervención de un docente individual sino de un grupo de docentes que en forma diacrónica o sincrónica trabajan con y sobre los mismos alumnos.

En este sentido la importancia de la formación permanente, pero sobre todo en los inicios del trabajo docente, en este (nuestro) caso, teniendo en cuenta que el Sistema de Adscripción plantea una cantidad de cursos a realizarse durante los 2 años que dure la formación. Cursos que se organizan desde la Secretaría Académica de la Facultad de Psicología, y que se organizan según módulos. La Facultad de Psicología tienen organizados 4 Módulos para lxs adscriptxs que buscan formar en los diversos ámbitos de desempeño laboral de los docentes de la UNLP: la docencia, la investigación y la extensión. El Módulo I comprende un curso de Formación en docencia universitaria. El módulo II un curso denominado La enseñanza universitaria con TIC. El Módulo III se llama Extensión Universitaria: Formulación, diseño y evaluación de programas y proyectos de extensión. El módulo IV nombrado Metodología de la Investigación Científica. Los primeros dos están destinados a adscriptxs estudiantes y graduadxs mientras que los últimos sólo los realizan adscriptxs graduados. Tanto el módulo I como el III se desarrollan durante el primer año. El Módulo II y IV están destinados al segundo año de la adscripción. Cada uno de estos cursos tiene una carga horaria de 30 horas presenciales y para ser aprobados es necesario presentar un trabajo final.

En el primer cuatrimestre del primer año de nuestra adscripción, una de nosotras partici-

pó del Módulo I en el Curso de Formación Inicial en Docencia Universitaria Dictado por la Esp. Julieta Veloz. En ese curso se buscó delinear la singularidad del oficio docente partiendo de la Adscripción a la Docencia Universitaria en cada Cátedra. En el segundo cuatrimestre del 2019, participamos del Módulo III sobre Extensión Universitaria, a cargo de la profesora Mabel Tejo. Este curso se centró en la importancia de la vinculación de la universidad con la sociedad entendiendo la extensión como aquella serie de actividades de asistencia, prevención, capacitación y difusión, destinadas a resolver una amplia gama de problemáticas y demandas sociales.

Como parte de las tareas que nos propusimos en el Plan de actividades para el Primer Año de Adscripción, participamos de las clases de trabajos prácticos, las clases teóricas, desarrollamos dos clases de las Unidades del programa supervisadas por los Ayudantes a cargo de la comisión, participamos en forma supervisada de las correcciones de trabajos prácticos y parciales de los alumns. También acompañamos (supervisadas por la adjunta a cargo de la cátedra) a dos parejas pedagógicas, que realizaron sus prácticas profesionales en instituciones educativas durante el segundo cuatrimestre del año. En cada una de estas instancias el conocimiento teórico cobra centralidad en tanto objeto que a partir del diálogo da lugar a la reflexión y a la integración de conocimientos. Por esto resultó de suma importancia poder como adscriptas ser partícipes de todas estas instancias, supervisadas tanto por el/la ayudante diplomada a cargo de la comisión de trabajos prácticos, como de la adjunta a cargo de la cátedra.

También como parte de este Plan de actividades, presentamos una ponencia en el II Encuentro internacional de Educación Superior: Educación pública: Democracia, derechos y justicia social, el 4, 5 y 6 de diciembre del 2019, organizado por la UNCPBA, Tandil. La ponencia se titula: "Promover la producción de nuevos saberes pedagógicos desde los procesos de formación y análisis de las prácticas docentes en la universidad. Relato de las experiencias en curso en la Especialización en Docencia Universitaria de la UNLP". Según Pérez Gómez (1992) la formación continua puede considerarse como un proceso que posibilitaría la modificación permanente de las ideas, las actitudes y las actuaciones, incitando a la discrepancia, al cambio y a la generación de nuevos aprendizajes, gracias al aporte de los diferentes campos de las disciplinas. La presentación de trabajos o ponencias en Congresos o Jornadas, la podemos pensar como experiencias de narrativa. La narrativa como un medio de capacitar a los maestros para reflexionar sobre su propia práctica, ampliarla, enriquecerla, comprender y comunicar su sentido. Desde la oralidad y la escritura, abre el camino a la reconstrucción de la experiencia pedagógica y la torna accesible a la reflexión. (Edelstein, 2011:118).

Asimismo durante este primer año realizamos una investigación bibliográfica, desarrollando un tema de interés que forma parte del programa de la materia, que fuera supervisado por la adjunta a cargo a fines del año 2019. Esta investigación nos llevó a pensar algunas cuestiones relacionadas con los contenidos, y poder ahondar en ellos de manera particular.



En los últimos años el Estado ha tomado protagonismo en relación a la intervención de políticas públicas que buscan garantizar derechos económicos, sociales, políticos y culturales. “La inclusión educativa emerge como una de las líneas centrales, generándose en torno de ella la creación de nuevas universidades, que amplió visiblemente las posibilidades de acceso a la educación superior de sectores históricamente excluidos, y el desarrollo de programas de becas, de apoyo al ingreso, permanencia y egreso, asociadas con la necesidad de hacer efectiva esta inclusión” (Morandi, 2014: 45). Los desafíos políticos actuales, que amplían y buscan garantizar el acceso a la educación superior de la población, conlleva que los proyectos de investigación y estrategias políticas, se relacionen con desarrollos de la didáctica universitaria, el interjuego didáctica general y las didácticas específicas, la formación docente y la participación social de la universidad en relación con contextos de pobreza y exclusión.

Si nos pensamos como adscriptas en una materia que forma profesores, debemos tener en cuenta la importancia de la singularidad que caracteriza a la docencia en una universidad pública nacional. Enseñar en la universidad es una tarea compleja. Desde ahí pensar qué tipo de preparación deben tener los profesores universitarios, e intentar comprometer a los docentes en su formación continua.

Proponerse formar profesores reflexivos. La reflexión como reconstrucción crítica de la experiencia que sirva como medio para repensar y repensarse, desde los saberes y desde la práctica docente. Apuntando a un profesor innovador, pero innovación pensada desde la evaluación de las prácticas. Innovar es introducir cambios justificados, pensar estos cambios en la institución educativa como viables y prácticas, como proceso de cambio. La reflexión que busca interpelar representaciones, modelos y enfoques establece las condiciones para instaurar propuestas sostenidas en nuevas maneras de pensar y hacer en las prácticas docentes universitarias y, por ende, en la formación necesaria para su ejercicio. Ello implica, de hecho, una reconceptualización del conocimiento que los profesores necesitan; es decir, qué se entiende por conocimiento profesional. “Conlleva asumir un nuevo marco epistémico: una nueva cultura profesional que recupere el protagonismo de los profesores en la construcción de conocimiento profesional docente; y que permita sacar a la luz los obstáculos enraizados en la propia cultura del trabajo docente” (Edelstein, 2014: 25). A esto debería apuntar la formación de docentes en la universidad. Y en este sentido creemos está pensada la adscripción.

Como plantea Siede, el desafío en la educación política es quebrar los destinos predefinidos y disolver las máscaras que nos separan. Tomando esto, podemos decir que la docencia como acto político involucra más que a los docentes y los alumnos, es una situación en un contexto particular, pensado, planificado con anterioridad, pero sujeto a cambios que puedan surgir en ese momento. Lo incalculable, lo no esperado, no anticipado.

### 3.CONCLUSIONES

Tal como lo plantea Edelstein, “Enseñar en las universidades parecía, hasta no hace mucho tiempo, una práctica sin el requerimiento de una formación específica” (2014: 23). Es decir, la enseñanza estuvo relacionada con una transmisión caracterizada por lo reproductivo y el acento estaba puesto en la vigilancia epistemológica del que debían dar cuenta los docentes en relación a su formación disciplinar. Pensar la escena educativa de un modo diferente implica concebirla de tal modo que no nos conduzca ni a una nostalgia “por los tiempos perdidos”; por lo que fue, ni a una búsqueda insistente por lo que ya no hay. El desafío se impone. Pensarla implica concebir dicha escena por fuera de todo ideal, por fuera de un modelo que ya no produce los efectos de otros tiempos.

Siguiendo a la autora la idea de enseñar convocaría, entonces, a sorprenderse, a añorar lo imposible y a buscar su facilitación mediante la apuesta a potencialidades aún no visualizadas. Esto significa, de una parte, una lectura que no cristalice en un diagnóstico, requiere de la incomodidad de pensar una y otra vez. Es habitar la pregunta por el futuro asumiendo lo inesperado en procura incluso de lo improbable (Edelstein, 2014).

Con esta ponencia pretendimos reflexionar sobre la experiencia en la que estamos circulando, como adscriptas en esta materia, proceso que estamos viviendo comprometidas con esta formación docente, pensando(nos) como docentes universitarias.

### BIBLIOGRAFÍA

Álvarez Mendez, J.M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Morata, Madrid  
Boaventura de Sousa, S. (2005). *La universidad del siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Miño y Dávila y Laboratorio de Políticas Públicas de Buenos Aires. Buenos Aires.

Corea, C. y Lewkowicz I. (2005). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Cap. 4 La destitución de la interpelación pedagógica. Paidós. Buenos Aires.

Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Cap. 4 Cuestiones de la Educación. Paidós. Buenos Aires.

Edelstein, G. (2014). Una interpelación necesaria. Enseñanza y condiciones del trabajo docente en la universidad. *Política universitaria, Fortalecimiento de la docencia y democratización de la Universidad*. IEC.CONADU. (20-25) [https://iec.conadu.org.ar/files/publicaciones/1548861356\\_politica-universitaria-1-2014.pdf](https://iec.conadu.org.ar/files/publicaciones/1548861356_politica-universitaria-1-2014.pdf)

Edelstein, G. (2000). Un análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia



disciplinar para la reflexión crítica sobre el trabajo docente. Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Año IX, N° 17. Diciembre.

Morandi, G. C. (2014). *El campo de la formación docente de profesores universitarios: configuración histórica y perspectivas político-académicas*. En Morandi, G.C. y Úngaro A. M. (coords) *La experiencia interpelada. Prácticas y perspectivas en la formación docente universitaria*. 21-54. Edulp. Buenos Aires.

Pérez Gómez, A. (1992). "Enseñanza para la comprensión", en: Gimeno Sacristán, J y A. Pérez Gómez *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata. Madrid.

Tenti Fanfani, E. (2015). Notas sobre la construcción social del trabajo docente: <https://practicaprofesionalesunsa.files.wordpress.com/2015/05/tenti-construccion-social-trabajo-docente.pdf>

# La construcción de perfiles docentes universitarios como dispositivo teórico metodológico para la selección de casos en una investigación cualitativa.

**Vercellino, Soledad<sup>1</sup>**

**Lozano, Eduardo<sup>2</sup>**

**Gibelli, Tatiana<sup>3</sup>**

**Salgado, Ivanna<sup>4</sup>**

1 Universidad Nacional de Río Negro, Centro Interdisciplinario de Estudios Sobre Derechos, Inclusión y Sociedad. Argentina. [svercellino@unrn.edu.ar](mailto:svercellino@unrn.edu.ar)

2 Universidad Nacional de Río Negro, Centro de Estudios e Investigación en Educación. Argentina. [elozano@unrn.edu.ar](mailto:elozano@unrn.edu.ar)

3 Universidad Nacional de Río Negro, Centro Interdisciplinario de Estudios Sobre Derechos, Inclusión y Sociedad. Argentina. [tgibelli@unrn.edu.ar](mailto:tgibelli@unrn.edu.ar)

4 Universidad Nacional de Río Negro, Área de Cursos, Programas y Carreras de Posgrados del Rectorado. Argentina. [isalgado@unrn.edu.ar](mailto:isalgado@unrn.edu.ar)

## RESUMEN

Desde la puesta en marcha de la Universidad Nacional de Río Negro (UNRN) se han desarrollado una serie de acciones orientadas a generar espacios para la formación y reflexión de los y las docentes que se desempeñan en las distintas carreras. Una de estas acciones ha sido la implementación en las tres Sedes de la Universidad de una Especialización en Docencia Universitaria (EDU). Asimismo, de manera contemporánea al dictado de la EDU se diseñó un proyecto de investigación que se propuso analizar las trayectorias de formación de los profesores y profesoras que cursan la primera cohorte de esa Especialización.

Preocupados por los sentidos que estos docentes construyen en torno a su formación en la EDU y a las implicancias que la misma tiene en su práctica académica, hemos resuelto como estrategia metodológica y analítica, construir perfiles docentes basados en dos supuestos: en primer lugar, que las trayectorias profesionales suponen itinerarios vitales, de formación, profesionales y laborales complejos y no lineales, que configuran una serie de rasgos peculiares



que imprimen características diferenciales (perfil) a cada docente; y, en segundo lugar, que esos rasgos profesionales distintivos juegan un rol importante en los procesos de producción de sentido en torno a la formación y las prácticas docentes.

Así, a partir de criterios teóricos, estadísticos y de intencionalidad de los investigadores, se han definido 5 perfiles docentes, a saber: 1. docentes nóveles; 2. docentes experimentados; 3. docente cuya principal actividad es la profesional/disciplinar; 4. docentes graduados de la UNRN y 5 docentes de primer año. No se trata de una clasificación exclusiva y excluyente, sino de la jerarquización de ciertas peculiaridades, propiedades o notas distintivas que resultan significativas para la investigación y que permite conglomerar a ciertos docentes que comparten las mismas y comparar los sentidos y significados que éstos producen con los que construyen otros y otras docentes que soportan otros rasgos o características

En esta presentación fundamentaremos el trabajo teórico, metodológico y operativo que implicó conformar perfiles de docentes. Para ello en primer lugar, explicitaremos, a partir de una primera revisión de la literatura, que criterios teóricos tuvimos en cuenta para el armado de los perfiles. Luego daremos cuenta de la producción de perfiles a partir de los datos arrojados en un primer estudio que caracterizó a los docentes que cursan la EDU. Finalmente daremos cuenta de cómo esos perfiles fueron utilizados como modalidad de muestreo a lo largo de la investigación.

**PALABRAS CLAVE:** DOCENCIA UNIVERSITARIA- CONSTRUCCIÓN DE PERFILES-ESTRATEGIA METODOLÓGICA- INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

## **1.INTRODUCCIÓN**

Desde la puesta en marcha de la Universidad Nacional de Río Negro (UNRN) se han desarrollado una serie de acciones orientadas a generar espacios para la reflexión de los y las docentes que se desempeñan en las distintas carreras. Entre ellas pueden mencionarse experiencias tales como el Programa de desarrollo Profesional para Docentes (2013 y 2014), la encuesta docente sobre la problemática del ingreso y la permanencia (2016). Las encuestas docentes sobre necesidades de formación (2016-2017-2018), el proceso de autoevaluación institucional (2016), la realización de Jornadas de Trabajo para docentes de primer año, entre otras.

En sintonía con lo antes descripto, durante el 2019, la UNRN inició en sus tres Sedes, Sede Atlántica, Sede Alto Valle y Valle Medio y Sede Andina, el dictado de una Especialización en

Docencia Universitaria (EDU). La misma tiene como objetivo atender la formación para la enseñanza de quienes son profesionales y no tienen formación pedagógico-didáctica. En este sentido, la propuesta se enmarca en un modelo de desarrollo profesional del docente universitario, con una doble vía de profesionalización: la profesión de origen en un campo específico disciplinario y la profesión en el campo de la docencia universitaria.

En ese marco, y de manera contemporánea al dictado de la EDU se diseñó un proyecto de investigación que se propuso analizar las trayectorias de formación de los profesores y profesoras que cursan la primera cohorte de esa Especialización. El PI se propuso responder a los siguientes interrogantes: ¿Qué características adquiere la trayectoria de formación de los profesores y profesoras de la Especialización en Docencia Universitaria (EDU)? ¿Qué perfiles pueden configurarse con los docentes de la UNRN que cursan la misma? ¿Cómo evoluciona la matrícula de la EDU? ¿Cuáles son los momentos críticos que generan detenciones en el cursado o deserción y qué razones o motivos adjudican al abandono o continuidad con los estudios? ¿Qué sentidos iniciales atribuyen los docentes que realizan la EDU a sus prácticas y qué implicancias van atribuyendo en función de sus trayectorias formativas en la Especialización?

A fin de responder a esas preguntas se organizaron diferentes estudios. El primero consistió en caracterizar a los ingresantes a la EDU y construir perfiles. Dichos perfiles fueron y serán tenidos en cuenta a lo largo de la investigación, al construir las muestras de quienes participarán en estudios subsiguientes.

En esta presentación fundamentaremos el trabajo teórico, metodológico y operativo que implicó conformar perfiles de docentes cursantes de la EDU, en función de su trayectoria académica, profesional y de formación previa.

Para ello en primer lugar, explicitaremos, a partir de una primera revisión de la literatura, que criterios teóricos tuvimos en cuenta para el armado de los perfiles. Luego daremos cuenta de la producción de perfiles a partir de los datos arrojados en un primer estudio que caracterizó a los docentes que cursan la EDU. Finalmente daremos cuenta de cómo esos perfiles fueron utilizados como modalidad de muestreo a lo largo de la investigación.

## **2. BASES CONCEPTUALES DE LA CONFORMACIÓN DE PERFILES.**

La primera tarea que debimos darnos fue definir, desde algunas orientaciones teóricas del campo de la investigación educativa, qué tipología de docentes cursantes de la EDU era posible y conveniente construir. En el marco de esa tarea, decidimos construir perfiles en función de sus trayectorias profesionales docentes. Entendemos a las trayectorias profesionales

como "itinerarios complejos, de ningún modo lineales", ocupados en espacios que se transforman y que no pueden ser simplificadas a una serie de hitos o acreditaciones en un currículum (Bourdieu, 1997, Nicastro & Greco 2009; Lozano et al, 2013).

Dicha complejidad es destacada por Feixas i Condom (2004) quien sostendrá que la trayectoria docente del profesor universitario está influida por procesos significativos de tipo personales, familiares, institucionales (políticas de promoción, selección, formación y evaluación, recursos), contextuales (perfil de los estudiantes, perfil de los estudios) y sociales (cambios tecnológicos y sociales). Coincide con Burke (1987) para quien existen dos grandes dimensiones que configuran la trayectoria profesional, la personal (las etapas vitales, las relaciones familiares, los incidentes críticos positivos, las crisis, las disposiciones individuales y las salidas no vocacionales) y la organizativa (las regulaciones de la profesión, los estilos de gestión, la Administración pública, las expectativas sociales, las organizaciones profesionales y los sindicatos).

Los estudios sobre trayectorias profesionales de los docentes de nivel superior enfatizan en la dimensión temporal de tales trayectos (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001; Sánchez Olavarría & Huchim Aguilar, 2015; Fernández Cruz, 2008; Marquina, Yuni, & Ferreiro, 2017). Bolívar, Domingo y Fernández (2001) señalan que es común encontrar informes de investigación que refieran a los periodos por los que transita un docente durante su vida laboral en términos de: fases de la vida, tiempos, ciclos de vida, cursos, etapas, estadios, estaciones, recorridos, carrera, trayectos, trayectorias o itinerarios para referirse.

Así, en función de esa variable temporal, aparecen diferentes tipologías de docentes en función de sus trayectorias: Sánchez Olavarría, C., & Huchim Aguilar, D. (2015), clasifican a los docentes según su antigüedad en la docencia en: docentes de trayectos iniciales, intermedios y avanzados y según su continuidad en la docencia universitaria: docentes con trayectorias profesionales lineales, no lineales y discontinuas. Fernández Cruz (2008), por su parte, define trayectorias académicas "tradicionales-habituales", trayectorias académicas "prestigiosas acreditadas" y trayectorias académicas "combinadas". Finalmente Marquina, Yuni, & Ferreiro (2017), con fuerte énfasis en la dimensión generacional, distingue académicos consolidados, intermedios y noveles.

Se advierte en estas clasificaciones, que las mismas toman como referencia una trayectoria que se desarrolla en el tiempo, de niveles de menor profesionalidad y prestigio a otros de acumulación de ambas cualidades y que, además, suponen una trayectoria ideal, que a veces sufre accidentes o bifurcaciones.

A partir de este recorrido, establecimos dos categorías diferenciales de docentes: por un lado los *docentes noveles* y por el otro los *docentes experimentados*, tomando como criterio de distinción la cantidad de años en el ejercicio de la docencia universitaria. Fueron conside-

rados docentes nóveles aquellos con menos de 5 años de antigüedad y docentes experimentados los que acreditan más de 10 años.

### **3. BASES EMPÍRICAS PARA LA CONFORMACIÓN DE LOS PERFILES.**

Ahora bien, junto a las dimensiones que surgen de la literatura el equipo de investigación decidió jerarquizar otras dimensiones de las trayectorias profesionales que marcaran los perfiles docente, pero construidas por otras vías: inductivamente, a partir de los resultados cuantitativos de una encuesta realizada como Estudio 1 del PI que caracterizó a los-as docentes e intencionalmente, a partir de criterios de oportunidad que han puesto en valor características de la institución en la que estos-as docentes desempeñan su tarea.

#### **a) Dimensiones construidas de manera inductiva.**

El primer Estudio del proyecto consistió en el desarrollo de una encuesta de carácter censal que permitió caracterizar a los-as ingresantes a la Especialización en Docencia Universitaria.

La encuesta fue amplia en sus alcances, indagó aspectos sociodemográficos de los estudiantes (Edad, Género, Nacionalidad, Localidad de nacimiento, Descendiente de pueblos originarios, Ciudad en la que reside en relación con la Sede en la que trabaja, Hijos, Tipo de vivienda), otros vinculados a sus trayectoria académica y profesional (Formación de grado/universidad-institución otorgante; Formación de posgrado/universidad-institución otorgante; Generación de universitarios en la familia, Años de antigüedad en la docencia, Trabajo no docente en ámbitos públicos o privados/años de antigüedad, Cargo docente/Dedicación/Condición; Área disciplinar, año de la carrera en el que se desempeña como docente, características de su participación en la vida universitaria, influencia de la investigación y la extensión, etc.). También se indagó sobre sus motivaciones para cursar la EDU

Se implementaron 134 encuestas, 51 en Sede Atlántica (38%), 48 en Sede Alto Valle y Valle Medio (36%) y 35 en Sede Andina (26%). Del total de inscriptos, hay 94 que trabaja en UNRN, lo que representa el 70%, el resto desarrolla tareas sólo en otras universidades.

La encuesta arroja como resultados relevantes a los fines de la elaboración de los perfiles de los docentes, que la población de la EDU se compone, mayoritariamente, de auxiliares de docencia: un 38% son Jefes de Trabajos Prácticos, la mayoría de ellos a cargo de las asignaturas y un 34% Ayudantes de Primera. El 25% restante son Profesores, el 25% Adjuntos. El porcentaje de docentes interinos es del 56%.

La dispersión de formaciones disciplinares de base, fueron acotadas a cinco campos disciplinares: Salud, Ciencias Naturales y Exactas, Humanidades, Ingenieros y Técnicos y Ciencias Sociales (Ver Tabla 1).



Tabla 1: Formaciones disciplinares de los docentes que cursan la EDU en la UNRN.

CAMPO DISCIPLINAR		TITULACIONES
Salud		Odontología Bioquímica. Licenciado Kinesiología y Fisiatra. Licenciada en Enfermería. Licenciada en Nutrición. Licenciado en Terapia Física. Medica Veterinaria. Médica.
Ciencias Exactas y Naturales		Licenciada en Biología. Licenciada en Biotecnología. Licenciada en Matemática. Licenciado en Geología.
Humanidades		Arquitecto. Licenciado en Cinematografía. Traductora Pública de inglés.
Ingenieros y Técnicos		Diseñador Industrial. Ingeniera en Sistemas. Ingeniero Civil. Ingeniero electrónico. Ingeniera Agrónoma. Ingeniera en Alimentos. Técnica Superior en Industria. Licenciado en Tecnología.
Ciencias Sociales	Economía	Administración en empresas. Contador Público. Licenciada en Administración. Licenciada en Marketing. Licenciada en Producción.
	Sociales	Licenciada en Comunicación. Licenciado en Sociología. Licenciado en Turismo. Abogado. Licenciado en Ciencias Políticas. Licenciado en Criminología.
	Educación	Profesor de Educación Física. Profesora de Educación Especial. Profesora de Inglés. Profesora de Nivel Medio y Superior en Biología. Profesora en Comunicación. Licenciada en Psicopedagogía. Licenciada en Educación.

En relación a su dedicación horaria en la docencia universitaria, el 72% de los/as docentes posee dedicación simple (72%). Advertimos que un 41,5% de ellos desarrolla además tareas profesionales en ámbitos no docentes (un 29,8% en sector público y un 22,3% en ámbitos privados). Asimismo un 22% se desempeña como docente en otras instituciones de educación superior.

A partir de estos datos, se consideró necesario incorporar a los perfiles de docentes *nóveles y experimentados*, un tercero que pone en valor al *docente cuya principal actividad es la profesional/disciplinar*, siendo la docencia una tarea secundaria en dedicación horaria.

Las otras categorías: cargo docente, dedicación horaria y área disciplinar de procedencia, se tomaron como categorías a considerar para otorgar diferencialidad a los casos seleccionados (Berteaux, 2005) dentro de cada uno de los perfiles.

b) Dimensiones construidas a partir de criterios priorizados por el equipo de investigación

Finalmente, se jerarquizaron dos perfiles docentes más, respondiendo ahora a razones que surgen de las características de la propia universidad.

La Universidad Nacional de Río Negro (UNRN), creada en diciembre de 2007 por ley 26.330, inició el dictado de clases en marzo de 2009, es decir, hace poco más de 10 años. El funcionamiento de la UNRN se organiza, como ya hemos adelantado, en tres sedes a lo largo del territorio provincial: Sede Atlántica, Sede Andina y Sede Alto Valle y Valle Medio y 9 localizaciones (ciudades con oferta de carreras). Con una matrícula de 9962 estudiantes que desarrollan algún tipo de actividad (UNRN, 2020), a Octubre del 2019 contaba con 1919 estudiantes que habían egresado (OAC UNRN, 2020).

En el desarrollo de la encuesta inicial advertimos que el 10% de los/as docentes que cursan la EDU son graduados de la propia universidad. Es por ello que, considerando que el Proyecto se propone aportar conocimientos que sirvan para la mejora de la calidad institucional, se definió como un perfil relevante de indagar el de aquellos *docentes que fueran graduados de esta institución*.

Finalmente interesó, en el marco de las políticas institucionales, identificar aquellos *docentes que desempeñaban funciones en el primer año de las carreras*, es decir, docentes vinculados a la problemática del ingreso a la universidad.

El problema del ingreso, es un problema jerarquizado por la UNRN, la que, a lo largo de la última década, ha desarrollado diversos dispositivos, planes, programas, etc. con la intención de mejorar los resultados de aprendizaje e indicadores de rendimiento de ese periodo inicial de los estudios universitarios. Así, en línea con los objetivos establecidos en el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2019/2025, el Consejo Superior de Docencia, Extensión y Vida Estudiantil de la UNRN ha aprobado en el mes de agosto de 2019 los "Lineamientos Institucionales de ingreso a la UNRN -cohorte 2020-", cuya acción central es la implementación de un Curso de Ingreso de Obligatorio e Introdutorio a la universidad y a la carrera (Vercellino et al 2019).

De la encuesta inicial, advertimos que el 42% de los estudiantes de la EDU dictan asignaturas en primer año. De ahí quedó definido el quinto perfil docente indagado: docentes de primer año.

#### **4.LA CONFORMACIÓN DE LOS PERFILES Y SU USO EN LA INVESTIGACIÓN.**

En síntesis, a partir de criterios teóricos, estadísticos y de intencionalidad/ significatividad para el estudio, se han definido 5 perfiles docentes, a saber: *1. docentes noveles; 2. docentes experimentados; 3. docente cuya principal actividad es la profesional/disciplinar; 4. docentes graduados de la UNRN y 5. docentes de primer año.*

Cada una de estas categorías no pretenden ser excluyentes entre sí (esta característica solo se da entre docentes noveles y experimentados), por lo que cada docente puede ser clasificado en más de una. Estos perfiles o tipologías permiten enfatizar un rasgo del estudiante de la EDU que a los fines de los objetivos del PI resulta significativo.

La conformación de estos perfiles resultó un ordenador del proceso de muestreo para los estudios subsiguientes, particularmente, el tercer estudio del PI el que busca profundizar la comprensión de las trayectorias de formación que se llevan a cabo en la EDU, describiendo los sentidos y las implicancias en la tarea docente, que los cursantes atribuyen a dicho espacio de formación.

Así para el Estudio N° 3 se conformó una muestra de docentes estudiantes de la EDU



por Sede. La misma supuso la selección de tres docentes dentro de cada perfil. El criterio de diferencialidad dentro de cada perfil se dio, como ya se ha adelantado, teniendo en cuenta, las áreas de conocimiento de la disciplina de base y la dedicación a la docencia. Ante casos iguales se recurrió al azar (ver Tabla 2).

Tabla N°2. Proceso de selección de casos para la Sede Atlántica. En resaltado los casos seleccionados.

PERFIL	Identificación	Salud	Exactas y Naturales	Humanidades	Ingenieros y técnicos	Sociales	Dedicación
a) Docentes que trabajan en 1er año	1	X					PARCIAL
	3					X	SIMPLE
	6				X		COMPLETA
	14	X					SIMPLE
	16				X		SIMPLE
	21					X	SIMPLE
	23					X	SIMPLE
	31	X					SIMPLE
	37	X					SIMPLE
b) Desarrollan trabajo profesional.	40	X					SIMPLE
	48	X					SIMPLE
	2					X	SIMPLE
	11	X					PARCIAL
	20					X	SIMPLE
	24					X	SIMPLE
c) Noveles - hasta 5 años -	26A					X	SIMPLE
	26B	X					SIMPLE
	8					X	SIMPLE
	27	X					SIMPLE
	29	X					SIMPLE
	32	X					SIMPLE
	39				X		SIMPLE
	43	X					SIMPLE
	44					X	SIMPLE
d) Docentes experimentados	47					X	SIMPLE
	49					X	N/S
	5					X	COMPLETA
	6				X		COMPLETA
	15				X		COMPLETA
e) Egresados UNRN	45		X				COMPLETA
	46		X				COMPLETA
	10					X	SIMPLE
	41					X	SIMPLE

La primera estrategia de recolección de datos consistió en la implementación de una entrevista semiestructurada a los casos seleccionados (disponible en: [https://www.mediafire.com/file/x465glyf2k7u2kn/Protocolo\\_Entrevista\\_semiestructurada\\_bloque\\_com%FAAn\\_-\\_perfiles.pdf/file](https://www.mediafire.com/file/x465glyf2k7u2kn/Protocolo_Entrevista_semiestructurada_bloque_com%FAAn_-_perfiles.pdf/file)) se organizó en dos bloques de preguntas: uno común a todos los estudiantes de la EDU y otro por perfil.

En el Bloque Común se indagó sobre la biografía profesional (cómo y cuándo se decidió

por la docencia universitaria, cómo fue la trayectoria previa que llevó al ingreso a la UNRN y como fue el devenir de tu trayectoria hasta la actualidad); las motivaciones para realizar la Especialización, la valoración de la misma y el impacto/influencia de este en diferentes aspectos de su tarea docente.

El bloque específico supuso una serie de interrogantes para cada perfil definido, tal se advierte en la Tabla N° 3 en la que se indican los aspectos especialmente indagados para cada perfil.

Tabla N° 3: Aspectos indagados en entrevista, según perfil.

PERFIL	ASPECTOS INDAGADOS
DOCENTES NÓVELES	Valoración sobre el proceso de formación como docente universitario. Dificultades/desafíos.
DOCENTES EXPERIMENTADOS	Problemas persistentes en la docencia universitaria. Nuevos problemas Cambios en las prácticas de enseñanza Situaciones significativas que impactan en la actividad docente. La formación actual de los docentes.
DOCENTE CON ACTIVIDAD PROFESIONAL / DISCIPLINAR	Diferencias entre la práctica profesional y la práctica docente. Vinculaciones entre ambas prácticas y ámbitos laborales.
DOCENTES GRADUADOS DE LA UNRN.	Consideraciones sobre la continuidad de la formación de grado/ingreso a la docencia/formación en la EDU. Valoración de su formación de grado. Impacto de la EDU en la valoración de su formación de la grado y de las prácticas docentes.
DOCENTES DE PRIMER AÑO	Razones por la que enseña en primer año. Motivos de la no continuidad de lxs estudiantes y si la EDU ha hecho modificar sus percepciones al respecto. Su visión sobre cómo se enseña en primer año Dificultades para la enseñanza en ese año. Estrategias desarrolladas. Participación en reuniones institucionales/acuerdos.

#### 4. CONCLUSIONES

A lo largo de esta ponencia hemos descrito y fundamentado el proceso de construcción de perfiles docentes en función de la trayectoria profesional de los mismos, como estrategia de selección de casos o de muestreo cualitativo, en el marco de una investigación que se preocupa por analizar las trayectorias de formación de los profesores y profesoras que cursan la primera cohorte de la Especialización en Docencia Universitaria (EDU) en las Sedes Atlántica, Andina y Alto Valle y Valle Medio de la Universidad Nacional Río Negro.

Preocupados por los sentidos que estos docentes construyen en torno a su formación en la EDU y a las implicancias que la misma tiene en su práctica académica, hemos resuelto como estrategia metodológica y analítica, construir perfiles docentes basados en dos supuestos: en primer lugar, que las trayectorias profesionales suponen itinerarios vitales, de formación, pro-

fesionales y laborales complejos y no lineales, que configuran una serie de rasgos peculiares que imprimen características diferenciales (perfil) a cada docente; y, en segundo lugar, que esos rasgos profesionales distintivos juegan un rol importante en los procesos de producción de sentido en torno a la formación y las prácticas docentes.

Así, a partir de criterios teóricos, estadísticos y de intencionalidad de los investigadores, se han definido 5 perfiles docentes, a saber: 1. docentes nóveles; 2. docentes experimentados; 3. docente cuya principal actividad es la profesional/disciplinar; 4. docentes graduados de la UNRN y 5. docentes de primer año. No se trata de una clasificación exclusiva y excluyente, sino de la jerarquización de ciertas peculiaridades, propiedades o notas distintivas que resultan significativas para la investigación y que permite conglomerar a ciertos docentes que comparten las mismas y comparar los sentidos y significados que éstos producen con los que construyen otros y otras docentes que soportan otros rasgos o características.

Asimismo, la definición de ciertas características transversales como las áreas de conocimiento de la disciplina de base y la dedicación a la docencia ha permitido dentro de cada perfil, incorporar cierta variabilidad.

El desarrollo de los Estudios subsiguientes nos permitirá validar esta construcción de perfiles. Eso será objeto de otra comunicación.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Berteaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.

Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández Cruz, M. (2001). La investigación (auto) biográfica narrativa. Guía para la indagación en el campo. *Granada. España: Force*.

Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.

Burke, P. J. (1987). *Teacher Development. Induction, Renewal and Redirection*. Londres: The Falmer Press.

Feixas i Condom, M. (2004). La influencia de factores personales, institucionales y contextuales en la trayectoria y el desarrollo docente de los profesores universitarios. *Educar*, (33), 031-59.

Fernández Cruz, M. (2008). El prácticum en la construcción del conocimiento profesional docente. *Vers une conceptualisation de la situation de stage: explorations internationales*. Sherbrooke: Éditions CRP.

Lozano, E.; Ruíz, M. E., Carranza, P. (2013). Trayectorias personales e identidades profesionales: "Ingenieros y Licenciados copan el nivel medio. *Cuadernos de Educación*. XI (11) 1-13 <https://rid.unrn.edu.ar/jspui/handle/20.500.12049/3478>

Marquina, M., Yuni, J. A., & Ferreiro, M. (2017). Trayectorias académicas de grupos generacionales y contexto político en Argentina: Hacia una tipología. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, (25), 1-23.

Nicastro, S., & Greco, M. B. (2009). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario: Homo sapiens.

Oficina de Aseguramiento de la Calidad de la Universidad Nacional de Río Negro (2020). *Los egresados de la UNRN*. Viedma. Recuperado de: <https://rid.unrn.edu.ar/jspui/handle/20.500.12049/4337>

Sánchez Olavarría, C., & Huchim Aguilar, D. (2015). Trayectorias docentes y desarrollo profesional en el nivel medio superior.

Universidad Nacional de Río Negro (2020). *Memoria institucional 2019*. Viedma, Río Negro.

Vercellino, S., Gibelli, T., Mischia, B., Goin, M. (2019). *Ingresos e ingresantes: hacia una comprensión multidimensional de los procesos institucionales y subjetivos implicados en los inicios de los estudios universitarios*. Proyecto de Investigación presentado ante la Universidad Nacional de Río Negro. Viedma, mimeo.



# La construcción del Conocimiento Didáctico del Contenido en futuros profesores de Química.

**Echeverría, María Fernanda<sup>1</sup>**

**García, María B.<sup>2</sup>**

1 Universidad Nacional de Mar del Plata, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, Departamento de Educación Científica. Argentina. [echeverria@mdp.edu.ar](mailto:echeverria@mdp.edu.ar)

2 Universidad Nacional de Mar del Plata, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, Departamento de Educación Científica. Argentina. [bagarcia@mdp.edu.ar](mailto:bagarcia@mdp.edu.ar)

## RESUMEN

En el presente trabajo se exponen los primeros avances de un Trabajo de Tesis, que pretende estudiar cómo los estudiantes del profesorado en Química de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP en adelante) conforman y dinamizan el Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC en adelante) mediante procesos iterativos que implican planificación-acción- reflexión. El trayecto de análisis comprende las diferentes asignaturas de la formación Pedagógica y el de la Práctica Profesional, tomando para esta etapa, el paso de los participantes por la asignatura Didáctica General y Especial. El seguimiento de esta etapa se centra en un enfoque cualitativo y realizando diferentes estudios de casos mediante el Modelo Didáctico de Razonamiento Pedagógico y Acción.

En este período, se utilizaron dos instrumentos para "capturar" el CDC; la Representación del contenido, ReCo; y los Repertorios de Experiencia Profesional y Pedagógica, RePyPs; analizándose en el primer caso las primeras 6 preguntas.

Se analizaron las formas de expresión de los diferentes componentes del Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC), así como también la relación entre los mismos. De esta forma, pudimos apreciar que ambas participantes omiten la mención de cualquier conocimiento sobre Evaluación y todo lo relacionado con la Eficacia docente y Autopercepción; refiriéndose en mayor o menor medida al Conocimiento Curricular de Ciencia, al Conocimiento sobre el Aprendizaje de los Alumnos, Conocimiento de Estrategias y Orientaciones para la Enseñanza de las Ciencias.

Esta visión general sobre la expresión inicial del CDC para los estudiantes de la Carrera de Profesorado en Química de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la UNMDP; es el comienzo de un camino que nos permitirá diseñar propuestas de formación que promuevan el desarrollo del mismo en otros futuros profesores en relación a un tópico específico de la Química.

**PALABRAS CLAVE:** Conocimiento Didáctico del Contenido, Química, Electroquímica.

## 1. INTRODUCCIÓN

El trabajo que aquí se describe se enmarca dentro de una línea de investigación que tiene como objetivo general describir los procesos de formación y desarrollo del conocimiento profesional docente (CPD en adelante) en estudiantes universitarios del profesorado en física y química. En este caso, se estudiará cómo estos estudiantes van conformando y dinamizan el Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC en adelante) mediante procesos iterativos que implican planificación-acción-reflexión (Henze & Barendsen, 2019), en las diferentes asignaturas comprendidas en el Trayecto Práctico Profesional de las carreras de profesorado de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Si bien el CDC se ha definido de maneras diferentes, la transformación del conocimiento del contenido por parte de los docentes, con el propósito de desarrollar buenas prácticas de enseñanza, se encuentra en el centro de la definición proporcionada por Shulman y otros autores. En el presente trabajo se lo entiende en el sentido que le dan Park y Oliver (2008) como el conocimiento y la capacidad de aplicación, por parte de los docentes, de múltiples estrategias de instrucción, representaciones y evaluaciones que permiten ayudar a un grupo de estudiantes a comprender un tema específico dentro de las limitaciones contextuales, culturales y sociales en el entorno de aprendizaje. Tomando como punto de partida esta definición y considerando el trabajo de Grossman (1990), Park y Oliver (2008) describen un modelo del CDC organizado en un hexágono (Figura 1), conformado por seis componentes y subcomponentes que interactúan entre sí. Estos abarcan aspectos epistémicos, didácticos y conceptuales del contenido: Orientaciones para la Enseñanza de la Ciencia, Conocimiento del entendimiento de los estudiantes en Ciencias, Conocimiento del Currículum de Ciencias, Conocimiento de Estrategias y Representaciones para la Enseñanza de la Ciencia, Conocimiento de evaluación del Aprendizaje de la Ciencia y Eficacia del Docente.



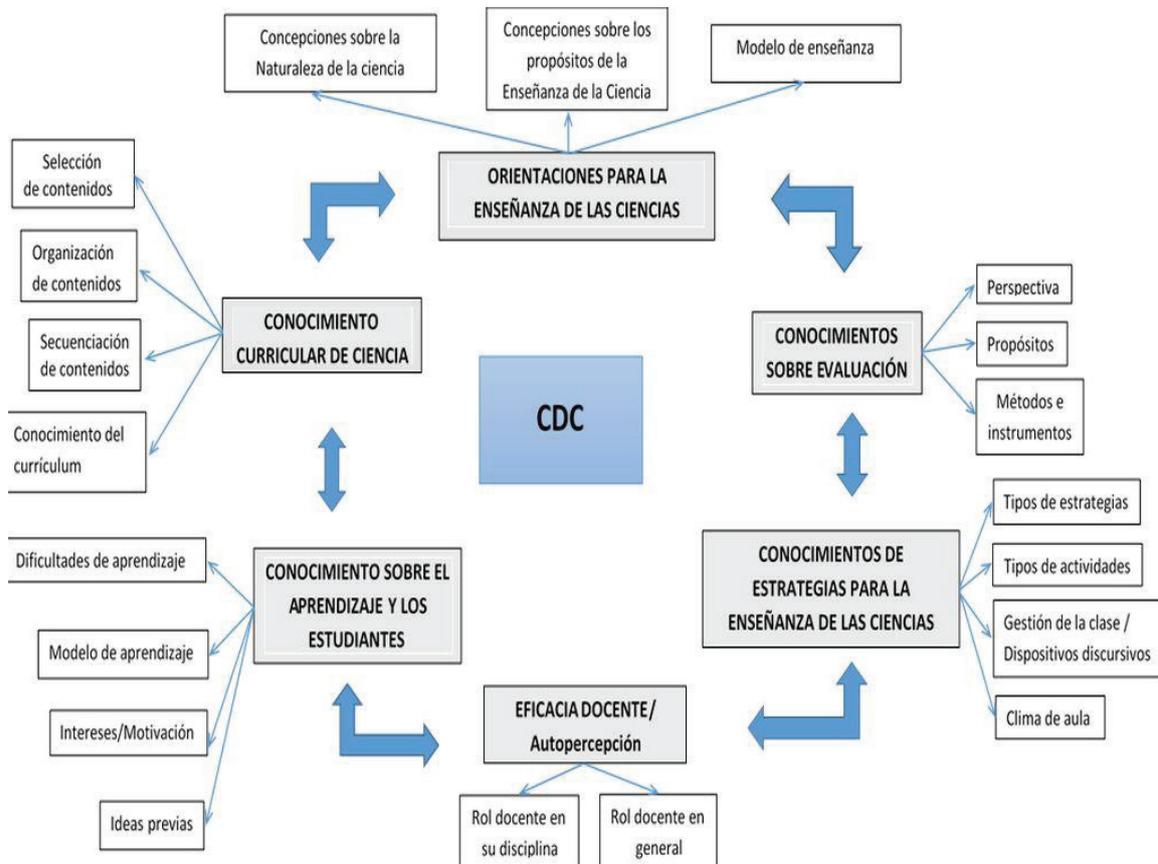


Figura 1. Adaptación del modelo de CDC de Park y Oliver (2008)

En este sentido, es importante establecer un vínculo explícito entre el conocimiento de los futuros docentes y la práctica en el aula y explorar los factores que facilitan o impiden la implementación del CDC. El CDC se trata parcialmente de una construcción interna y es mantenido y conservado muchas veces inconscientemente por el profesor (Baxter & Lederman, 1999; Loughran et al, 2001), ya que constituye un conjunto de representaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de un determinado tema que se construye en el tiempo.

A partir de estas ideas respecto del CDC y considerando además, que su conformación no es el resultado de conocimientos aislados sobre cada uno de sus componentes y resaltando la necesidad de comprender cómo se evidencian e interactúan, en el presente trabajo se estudia cómo se expresan los componentes del CDC y se analiza la dinámica de su construcción a lo largo del paso por las materias de la formación práctica en estudiantes de profesorado de ciencias.

Esto implica que el CDC debe entenderse y explorarse en dos dimensiones: (1) pCDC personal y (2) eCDC promulgado "durante la práctica docente". El pCDC de un profesor es el conocimiento y las habilidades pedagógicas acumulativas y dinámicas de un profesor individual que refleja las experiencias de enseñanza y aprendizaje propias de ese profesor (Wilson, Bo-

rowski, & Van Driel, 2019). El eCDC es el conjunto de conocimiento y las habilidades específicas utilizadas por un profesor en un determinado contexto, con un estudiante o grupo de estudiantes en particular. Aunque estas dimensiones del CDC no pueden separarse por completo (Abell, 2008), dicha distinción permite comprender mejor tanto cómo los docentes desarrollan su pCDC y cómo se implementa este en el aula (eCDC). Se abordará el problema estudiando el CDC sobre temas de Electroquímica en estudiantes avanzados del Profesorado en Química de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la ciudad de Mar del Plata. Este tema se seleccionó debido a la riqueza conceptual del mismo ya que en él confluyen diferentes conceptos básicos de la química como lo son: estado de oxidación, ecuación química, espontaneidad de reacciones, etc. A su vez, dada su presencia en variados fenómenos cotidianos, permite su abordaje desde diversos contenidos organizadores posibilitando la contextualización de la planificación. Los estudios realizados hasta el momento en el tema electroquímica (Rollnick & Mavhunga 2014; Aydin, S., Friedrichsen, P., Boz, Y. & Hanuscin 2014) muestran que es un tema que proporciona riqueza para el propósito planteado, que es estudiar propuestas de formación para los profesores de química.

Considerando el constructo CDC; se plantea un análisis dinámico del mismo, durante la formación y práctica docente de futuros profesores, y no así el abordaje de una "fotografía", a fin de favorecer el desarrollo de los mismos y aquellos no expresados, para una formación integral de futuros Profesores de Química.

En el trabajo que aquí se presenta, se pretende representar la expresión inicial del CDC de las participantes, previamente a su tránsito por la asignatura Didáctica General y Especial, proceso que se repetirá a lo largo de la Formación Pedagógica y de la Práctica, con el fin de determinar su construcción y dinámica. De esta forma, se busca contribuir a la mejora de la formación docente en las prácticas, atendiendo a las formas de producción del conocimiento que permite a los docentes tomar decisiones en situaciones siempre singulares, inciertas y complejas.

## **2.DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA / DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN**

Se realizará una investigación desde un enfoque cualitativo. Se trata de un tipo de investigación interpretativa centrada en el análisis de casos múltiple (Stake, 2013), 2 casos, ya que permite la recolección de información detallada sobre las aproximaciones de los futuros docentes a la enseñanza y aprendizaje de la electroquímica. Se asume que este enfoque ayudará a evitar caer en la advertencia dada por Loughran et al. (2012) de que se ha empleado tiempo y energía evaluando CDC, en lugar de explorar ejemplos concretos de cómo los docentes en-



señan contenidos en formas particulares que promueven la comprensión.

Se llevará a cabo un estudio longitudinal para cada caso que abarca las materias que componen el trayecto Práctico Profesional: "Didáctica de la Química" y "Práctica Docente I de Química". Durante el mismo se buscará el compromiso con la exploración interna crítica a partir de la reflexión sobre la acción, el aprendizaje como resultado de la comprensión y contrastación de los análisis realizados, y el análisis y toma de conciencia de las resistencias. Para cumplir con este propósito, se seguirá la propuesta de Henze I. y Barendsen (2019), quienes toman el proceso de planificación, promulgación y reflexión sobre las construcciones pedagógicas como fuente central de información para monitorear y analizar la construcción del pCDC en futuros docentes de ciencias. Con este fin, se plantearán actividades prácticas y promoverán procesos iterativos que implican planificación-acción- reflexión (Henze & Barendsen, 2019).

### **Participantes**

Se trata de estudiantes del Profesorado en Química de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad Nacional de Mar del Plata, que se encuentran transitando la Formación Pedagógico-Didáctica; considerando la materia "Didáctica de la Química".

Los casos fueron seleccionados siguiendo criterios de factibilidad relacionados con la accesibilidad a los estudiantes y su aceptación de participar, de entre aquellos que cursan las materias mencionadas.

A los participantes se les ofrece desempeñarse dentro del Programa de Prácticas ofrecido por el Departamento de Educación Científica, durante su paso por la materia "Práctica Docente I de Química", siendo requisito estar cursando la asignatura "Didáctica de la Química".

### **Materiales**

Para poder abordar esta problemática, Loughran, Mulhall y Berry (2012) desarrollaron dos herramientas para documentar y retratar el CDC de profesores de Ciencias: la Representación del Contenido (ReCo) y los Repertorios de Experiencia Profesional y Pedagógica (RePyPs). La primera consiste en pedir al alumno indique las ideas o conceptos centrales del tema específico, y sobre cada una de ellas se le pide responda las preguntas relacionadas con factores que influyen las decisiones del docente, de las cuales se utilizarán algunas preguntas de la modificación de la traducción al español de Garriz et. al. (2008) (Tabla 1). Los RePyPs son explicaciones narrativas del CDC de un docente para un contenido específico, como una forma de "evidenciar" el pensamiento del docente respecto de un dominio específico de su CDC.

1. ¿Por qué pensás que es importante para los estudiantes aprender estos conceptos?
2. ¿Qué es lo más importante que los estudiantes tienen que aprender alrededor de estos conceptos?
3. ¿Cuáles son las dificultades y limitaciones conectadas a la enseñanza de estos conceptos?
4. ¿Qué deberías conocer sobre las formas y las capacidades de aprender de los estudiantes al momento de enseñar estos conceptos?
5. ¿Cuáles otros factores pensás que pueden influir en la enseñanza de estos conceptos?
6. ¿Qué estrategias de enseñanza emplearías para que los alumnos se comprometan con estos conceptos?

Tabla 1. Preguntas para obtener la Representación del Contenido.

La ReCo nos permitirá categorizar el CDC sobre electroquímica, desde la unidad de sentido planteada por Martin et. al. (2000), evidenciando la compleja naturaleza del mismo. Junto con las ReCo se realizarán entrevistas semiestructuradas (Flick, 2012), con el fin de profundizar en los diferentes aspectos del CDC expresados por los docentes y en la relación pCDC/eCDC.

En la Tabla 2 se presenta una síntesis de los instrumentos a emplear en esta etapa de la investigación.

Instrumentos	ReCo
	Protocolo de Entrevistas

Tabla 2. Instrumentos

## Análisis de Datos

Para el proceso general de análisis de los datos cualitativos, se empleará el modelo descrito por Miles, Huberman y Saldana (2013) centrado en las instancias de reducción/condensación de datos, visualización de datos, extracción de conclusiones y verificación/validación de conclusiones. El análisis de los datos se desarrollará a partir de la identificación de regularidades o patrones y divergencias en registros provenientes de diferentes técnicas, a través de un proceso interactivo utilizando el método comparativo constante (Charmaz, 2014). Se construirán las categorías utilizando procesos inductivos -predominantemente-, previendo también la elaboración de categorías a priori que actúen como guía para la obtención de las categorías definitivas. Para la elaboración de sistemas de

categorías se seguirán los criterios propuestos por Rodríguez Gómez et. al. (1996).

## Resultados

Luego del análisis de las respuestas de la ReCo y las entrevistas realizadas a ambos participantes, se representaron las evidencias de todos los componentes del CDC sobre los cuales hicieron mención en cada caso.

En el caso de la primera participante, a quien llamaremos Melisa en adelante, podemos ver que hizo mención a algunas cuestiones relacionadas con los componentes pertenecientes a los Dominios de la Orientación para la Enseñanza de las Ciencias, el Conocimiento Curricular de la Ciencia, el Conocimiento sobre el Aprendizaje y los Estudiantes y el Conocimiento de Estrategias para la enseñanza de las Ciencias.

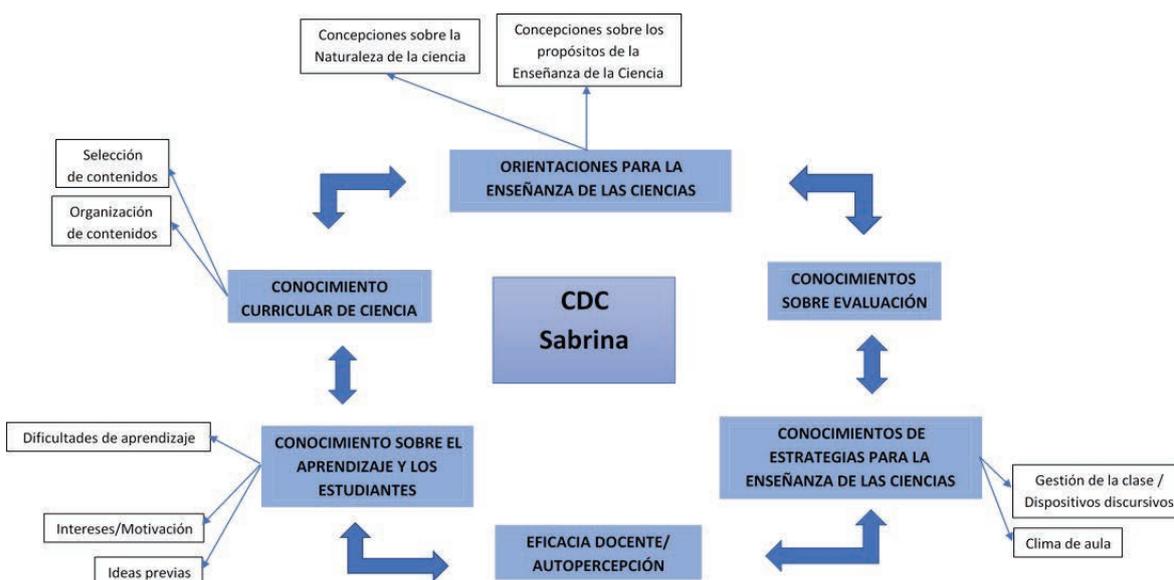


Figura 3. Representación CDC inicial Melina

En el caso de nuestra segunda participante, a quien nos referiremos como Analía, podemos apreciar que mencionó cuestiones relacionadas con los mismos Dominios que mencionó Melisa, con excepción del Conocimiento de Estrategias para la Enseñanza de las Ciencias (Figura 4).

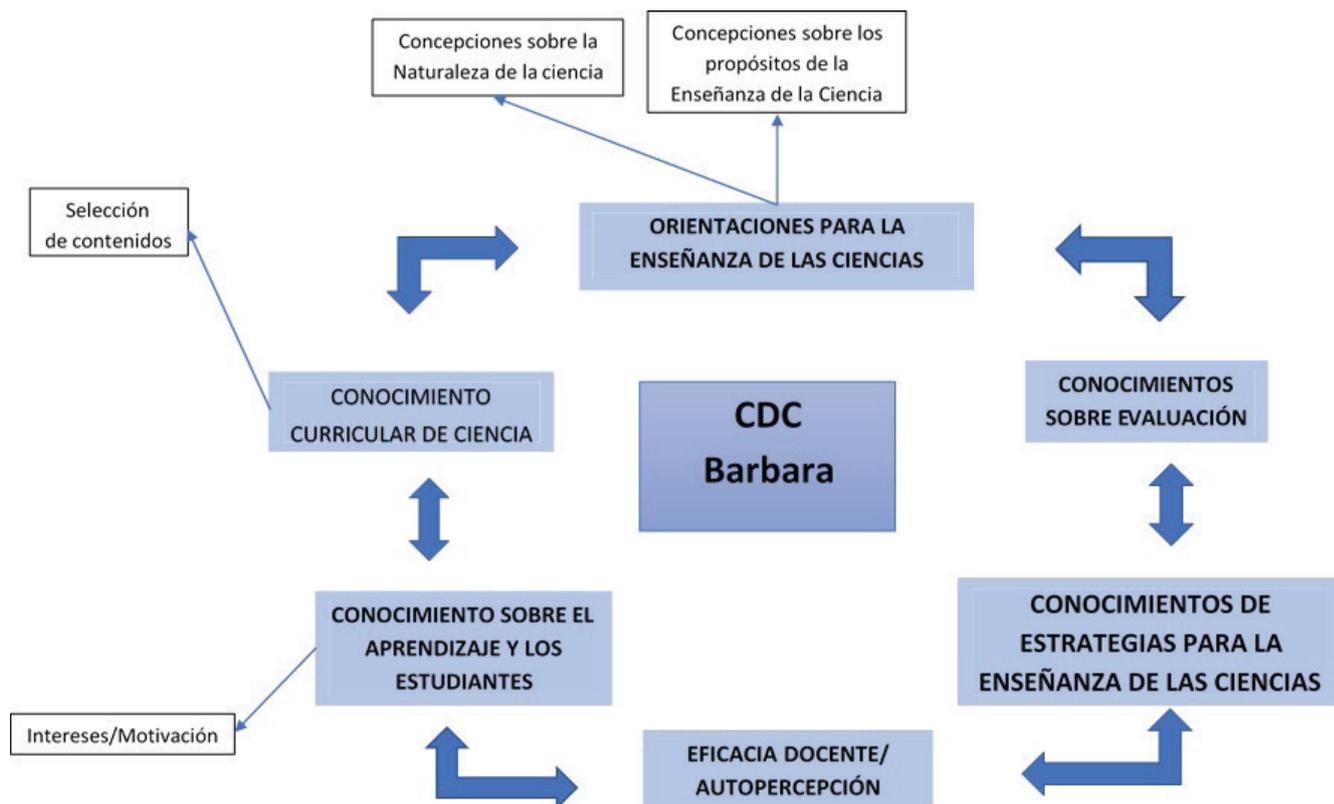


Figura 4. Representación CDC inicial Analía

En ambos casos podemos ver que las participantes se expresan respecto de los propósitos de enseñar el tema, de los contenidos que trabajarían y realizan algún comentario sobre la naturaleza del conocimiento científico vinculado con esos contenidos. Una de las participantes parece haber podido recuperar parte de los contenidos vistos en Psicología del aprendizaje, expresándose respecto de ese componente. Por otro lado, ninguna menciona aspectos vinculados con las Estrategias de enseñanza, con la Eficacia Docente/Autopercepción, y el Conocimiento sobre Evaluación. Sólo una de ellas menciona cuestiones vinculadas con la gestión de aula.

Más allá de que una de las participantes refleja un CDC más enriquecido, un análisis en conjunto pone en evidencia que las dos estudiantes tienen ideas respecto de *qué (contenidos, naturaleza, propósitos)* enseñar pero no así de *cómo hacerlo (estrategias, evaluación)*.

## CONCLUSIONES

El análisis de los CDC de ambas participantes permitirá retomar el abordaje de componentes en las asignaturas correspondientes al Trayecto de la Práctica, particularmente los vinculados a evaluación y estrategias y replantear las actividades pensadas sobre los temas de los

componentes faltantes que se trabajaron en las asignaturas del Trayecto Pedagógico ya que, desde la perspectiva adoptada, faltó reflexión sobre ellas. Respecto de los restantes Dominios a los cuales se refirieron parcialmente, una de ellas en mayor medida, probablemente se puede plantear un seguimiento más personal de los participantes en las Asignaturas, abordando así cuestiones personales de aprendizaje.

A su vez, con el objetivo de continuar con el proyecto de investigación se avanzará en investigar, por un lado, con el estudio de la forma en que se expresa este CDC en la práctica; y, por otro, cómo sus componentes se relacionan entre sí durante el tránsito de los futuros docentes por el campo de la práctica profesional.

## BIBLIOGRAFÍA

Abell, S. K. (2008). Twenty years later: Does pedagogical content knowledge remain a useful idea? *International Journal of Science Education*, 30(10), 1405–1416.

Aydin, S., Friedrichsen, P., Boz, Y. & Hanuscin, D.L. (2014). Examination of the Topic-Specific Nature of Pedagogical Content Knowledge in Teaching Electrochemical Cells and Nuclear Reactions. *Chemistry Education Research and Practice*. 15(4), 658-674.

Baxter, J. A., & Lederman, N. G. (1999). Assessment and measurement of pedagogical content knowledge. En Gess-Newsome, J. & Lederman, N. G. (Eds.). *PCK and Science Education* (pp. 147-161). Boston, MA: Kluwer Academic Publishers.

Carlson, J. & Daehler K. R. (2019). The Refined Consensus Model of Pedagogical Content knowledge in Science Education. En Hume, A., Cooper, R. & Borowski, A. (Eds.), *Repositioning Pedagogical Content Knowledge in Teachers' Knowledge for Teaching Science* (pp. 77-92). Singapur: Springer.

Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory* (2da ed.). London, New Delhi, California, Singapore: Sage Publications.

Flick, U. (2012). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid, España: Ed. Morata.

Garriz, A., Nieto, E., Padilla, K., Reyes Cardenas, F. & Velasco, R. (2008). Conocimiento didáctico del contenido en química. Lo que todo profesor debería poseer. *Campo Abierto*. 27(1), 153-177

Gómez Rodríguez, G., Gil Flores J. & García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Granada, España: Ediciones Aljibe.

Grossman, P. L. (1990). *The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education*. New York: Teachers College Press.

Henze I. & Barendsen E., (2019). Unravelling Student Science Teachers' pPCK Development and the Influence of Personal Factors Using Authentic Data Sources. En Hume, A., Cooper, R. & Borowski, A. (Eds.), *Repositioning Pedagogical Content Knowledge in Teachers' Knowledge for Teaching Science* (pp. 201-221). Singapur: Springer.

Hume, A., Cooper, R. & Borowski, A. (2019). *Repositioning Pedagogical Content Knowledge in Teachers' Knowledge for Teaching Science*. Singapur: Springer.

Kind, V. (2009). Pedagogical Content Knowledge in science education: perspectives and potential for progress. *Studies in Science Education*, 45(2), 169-204.

Loughran, J., Milroy, P., Berry, A., Gunstone, R., & Mulhall, P. (2001). Documenting science teachers' pedagogical content knowledge through PaP-eRs. *Research in Science Education*, 31, 289-307.

Loughran, J., Mulhall, P & Berry, A. (2012). *Understanding and Developing Science Teachers' Pedagogical Content Knowledge*. (2da ed.). The Netherlands: Sense Publishers.

Magnusson, S., Krajcik, J. & Borko H. (1999). Nature, Sources and Development of Pedagogical Content Knowledge for Science Teaching. En Gess-Newsome, J. & Lederman, N. G. (Eds.), *PCK and Science Education* (pp.95-132). The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Martin, E., Prosser, M., Trigwell, K., Ramsden, P. & Benjamin, J. (2000). What University teachers teach and how they teach it. *Instructional Science*. 28(5), 387– 412.

Miles, M., Huberman, M. & Saldana, J. (2013). *Qualitative Data Analysis – A Methods Sourcebook* (3ra. Ed.). London, New Delhi, California, Singapore: Sage Publications.

Park, S. y Oliver, J. (2008). Revisiting the Conceptualisation of Pedagogical Content Knowledge (PCK): PCK as a Conceptual Tool to Understand Teachers as Professionals. *Research in Science Education*, 38 (3), 261 – 284.

Park, S. y Chen, Y. (2012). Mapping Out the Integration of the Components of Pedagogical Content Knowledge (PCK): Examples from High School Biology Classrooms. *Teaching & Learning*. Journal of Research in Science Teaching.

Rollnick, M. & Mavhunga, E. (2014). PCK of teaching electrochemistry in chemistry teachers: A case in Johannesburg, Gauteng Province, South Africa. *Educación Química*. 25(3), 354-362.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational*



*Researcher*. 15(2), p. 4-14.

Stake, R. (2013). Estudios de casos cualitativos. En Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (Coord.) *Manual de investigación cualitativa*, (pp.154-197).

Wilson, C.D., Borowski A. & Van Driel, J., (2019). Perspectives on the Future of PCK research in Science Education and Beyond. En Hume, A., Cooper, R. & Borowski, A. (Eds.), *Repositioning Pedagogical Content Knowledge in Teachers' Knowledge for Teaching Science* (pp. 201-221). Singapur: Springer.

# La tarea de enseñar y aprender en la residencia del Profesorado de Historia: el caso de una universidad privada del conurbano bonaerense

Kiler, Magalí<sup>1</sup>

1 IICE/UBA, Argentina. [magalikiler@gmail.com](mailto:magalikiler@gmail.com)

## RESUMEN

En esta ponencia nos proponemos recuperar las principales características de los modos de organización del trabajo académico en las universidades que tienen su correlato en los sentidos que los sujetos involucrados (autoridades, profesores y estudiantes) le otorgan a la tarea de enseñar y aprender en la escena de las residencias. Esta tarea de registro de estos modos de organización pretende establecer un diálogo no solo con autoridades del sistema educativo y de las instituciones sino también con los/as que investigamos estas temáticas en orden a la establecer consensos en torno a las residencias que pretendan proponer mejoras en las mismas.

La investigación a la que hacemos referencia analiza su objeto de estudio desde tres dimensiones. Abordaremos este trabajo solo desde una de ellas que estudia los recorridos formativos y laborales de los/as profesores/as de residencia para dar cuenta de las formas en que se reconfigura la “no intercambiabilidad” (Birgin, 2000) de estos/as docentes en la contemporaneidad. La institución de la formación de grado sigue teniendo un fuerte peso en la demarcación de los recorridos posteriores. Sin embargo, se observa que éstos son más porosos no impidiendo el intercambio de sujetos entre el circuito de los institutos y el de las universidades, ni entre el público y el privado.

Se trata de una investigación en proceso de finalización con enfoque etnográfico que permitió la realización de observación participante en los espacios de la residencia de ambas instituciones durante todo el ciclo lectivo o académico 2018. Asimismo, al inicio de dicho año se recabaron datos provistos por informantes clave que permitieron el acceso al campo y al finalizar el mismo, se realizaron entrevistas semi-estructuradas a autoridades, docentes y estudiantes de los espacios de prácticas observados.

**PALABRAS CLAVE:** residencias – profesorado – universidad privada – conurbano bonaerense



## 1.INTRODUCCIÓN

Presentamos algunas conclusiones de una investigación en curso que estudia la tarea de los/as profesores/as<sup>107</sup> de residencia en un instituto superior de formación docente público y una universidad privada de la zona oeste del conurbano bonaerense<sup>108</sup>. Nos proponemos en esta ponencia recuperar las principales características de los modos de organización del trabajo académico en las universidades que tienen su correlato en los sentidos que los sujetos involucrados (autoridades, profesores y estudiantes) le otorgan a la tarea de enseñar y aprender en la escena de las residencias. Esta tarea de registro de estos modos de organización pretende establecer un diálogo no solo con autoridades del sistema educativo y de las instituciones sino también con los/as que investigamos estas temáticas en orden a la establecer consensos en torno a las residencias que pretendan proponer mejoras en las mismas.

La investigación a la que hacemos referencia analiza su objeto de estudio desde tres dimensiones. Abordaremos este trabajo desde una de ellas<sup>109</sup> que estudia los recorridos formativos y laborales de los/as profesores/as de residencia para dar cuenta de las formas en que se reconfigura la “no intercambiabilidad” (Birgin, 2000) de estos/as docentes en la contemporaneidad. La institución de la formación de grado sigue teniendo un fuerte peso en la demarcación de los recorridos posteriores. Sin embargo, se observa que éstos son más porosos no impidiendo el intercambio de sujetos entre el circuito de los institutos y el de las universidades, ni entre el público y el privado.

Basándonos en los aportes de la etnografía como enfoque teórico-metodológico<sup>110</sup>, se realizó observación participante en los espacios de la residencia de ambas instituciones durante todo el ciclo lectivo o académico 2018. Asimismo, al inicio de dicho año se recabaron datos provistos por informantes clave que permitieron el acceso al campo y al finalizar el mismo, se realizaron entrevistas semi-estructuradas a autoridades, docentes y estudiantes de los espacios de prácticas observados.

---

107.- Si bien sabemos que el uso del lenguaje binario no visibiliza a otras identidades de género, nos referiremos a autoridades, docentes y estudiantes en masculino y femenino. Asimismo, respetaremos la autopercepción de género de los sujetos parte de esta investigación.

108.- Se trata de una tesis de la Maestría en Antropología Social que se encuentran en proceso de finalización. La misma fue posibilitada por la obtención de una Beca de Maestría UBA y el apoyo del proyecto UBACyT “Formación de profesores y educación secundaria: trayectorias de formación en contextos de reconfiguración institucional dirigido” (Código 20020170100058BA) dirigido por Mg. Alejandra Birgin con sede en el IICE/UBA.

109.- Las otras dos abordan, por un lado, el análisis de la tarea propiamente dicha, es decir, indaga sobre las particularidades de enseñar en estos espacios que se caracterizan por articular con las escuelas coformadoras y por el acompañamiento personalizado requerido por los/as estudiantes. Y por el otro, estudia los sentidos otorgados a los saberes necesarios para enseñar en las residencias, con hincapié en la tradicional tensión entre el saber disciplinar y el pedagógico-didáctico.

110.- Debido al reconocimiento que hace el enfoque etnográfico a la proximidad del investigador con el trabajo de campo y sus sujetos en algunas ocasiones nos referiremos a las situaciones registradas usando la primera persona del singular o del plural.

A continuación, presentaremos una breve caracterización del profesorado universitario estudiado. Luego, haremos hincapié en la tradicional brecha entre las materias “de Historia” y “las pedagógicas”, enseguida haremos una descripción de la dinámica de clase y el acompañamiento del docente de residencia. Por último, nos ocuparemos de algunos supuestos que asocian la educación privada con ciertos sectores sociales.

## **2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA / DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN**

### **El Profesorado de Historia en una universidad privada de la zona oeste del Conurbano Bonaerense<sup>111</sup>**

Presentamos brevemente algunas características de la universidad y del profesorado donde realizamos el trabajo de campo. Su fundación data de 1960, amparada por la “Ley Dominigorena” que habilitó la creación de universidades de gestión privadas con el consecuente otorgamiento de títulos habilitantes en el país. Se crearon en aquel momento dos facultades, la de Derecho y Ciencias Sociales y la de Filosofía y Letras. Ésta incluía únicamente la creación de los Profesorados (y no las Licenciaturas) de Filosofía, Letras e Historia<sup>112</sup>. Desde entonces, la Universidad creció exponencialmente, teniendo hoy día once facultades y más de cien carreras. Se encuentra ubicada a dos cuadras de una de las estaciones del ex Ferrocarril Sarmiento más transitadas de la zona oeste del Conurbano Bonaerense.

En la Facultad de Filosofía y Letras se dictan en la actualidad las licenciaturas y profesorado en Psicología, Psicopedagogía, Ciencias de la Educación, Filosofía y Letras. Tienen un fuerte trabajo en las carreras humanísticas, ya que los estudiantes que cursan Filosofía, Letras e Historia comparten bastantes materias en los primeros años de la carrera. Los/as profesores/as de dichas carreras eran, en un principio, egresados/as de la Universidad de Buenos Aires. Hoy por hoy, debido al trabajo deliberado que se dieron en este sentido, la mayor cantidad de docentes son egresados/as de la propia Facultad.

Respecto al plan de estudios podemos decir que la carrera de Historia de esta Universidad -junto con otras disciplinas- adquiere el modelo “tradicional” donde las materias vinculadas con los saberes históricos cobran preponderancia en los primeros años y hacia el final del recorrido se van introduciendo escasas materias ligadas a saberes pedagógico-didácticos.

111.- Una versión anterior de este apartado se publicó en las VI Jornadas Nacionales y IV Jornadas Latinoamericanas de Investigadores en Formación en Ciencias de la Educación. Disponible en: <http://eventosacademicos.filo.uba.ar/index.php/JIFICE/VI-IV/schedConf/presentations>

112.- Es importante tener en cuenta que por aquella época no existía ninguna otra institución que dicte la carrera de Profesorado para el nivel secundario en el distrito.



La mayoría de los/as estudiantes están inscriptos/as en el Profesorado ya que al tener otras ofertas en el territorio ligadas al ejercicio de la enseñanza de Historia las autoridades de la Facultad decidieron que esta opción sea económicamente menos costosa que el trayecto de la Licenciatura.

El día que conozco a Matías<sup>113</sup> <sup>114</sup>, que es también profesor de práctica en un instituto público de la zona, lo primero que menciona es el hecho de tener una única materia en la que se resuelven rápidamente distintas cuestiones ligadas a la enseñanza de la Historia. En la residencia tiene que introducir a las estudiantes a un ámbito desconocido como es la escuela desde una posición de futuras docentes y además ocuparse de la didáctica de la Historia. En este sentido es que expresa con preocupación "tengo que hacer todo en esta materia" a diferencia de los institutos donde las prácticas están presentes y se complejizan en los cuatro años de duración de la carrera, y asimismo, la didáctica de la disciplina tiene un espacio curricular propio. Al finalizar el año lectivo 2018, tuvimos una entrevista semi-estructurada y en profundidad donde pudo ampliar lo que significaba esa frase:

**Matías:** Y lo dificultoso es que en los terciarios la práctica como tal está diseminada en cuatro años. En cambio en [la Universidad] tengo que hacer lo que en el terciario se hace en cuatro años, acá hay que hacerlo en dos cuatrimestres. Por ejemplo, el día que fuimos a hacer una visita institucional eso es práctica 1, y nosotros lo hicimos en un rato. Muy difícil. Y después la práctica 2, la práctica 3 y la práctica 4 están todas condensadas en el segundo cuatrimestre de la Universidad. Entonces, mientras que otras instituciones tienen un proceso mucho más extendido en el tiempo, en ésta Universidad todo se comprime incluyendo lo emocional, todo pasa muy rápido.

Es interesante cómo da cuenta de lo que implica el acompañamiento a estudiantes en estos espacios donde hay que trabajar en aspectos más simbólicos como son la seguridad frente a un curso, el manejo de situaciones inesperadas y demás cuestiones que tienen que ver con el ejercicio de la docencia y se alejan de los saberes tradicionalmente asociados a la Universidad, como son los teóricos. En los próximos apartados profundizaremos en dos sentidos. Por un lado, en los saberes que se tensionan especialmente en las residencias, y por el otro, en la novedad del acompañamiento del profesor de residencia para el ámbito universitario.

### **Lo pedagógico-didáctico y lo disciplinar: saberes en tensión**

Del currículum tradicional de las carreras universitarias que tienen profesorados ad hoc se desprenden ciertos supuestos ligados a la preponderancia que tiene la disciplina en cuestión

---

113.– Los nombres de autoridades, docentes y estudiantes fueron cambiados para preservar el anonimato.

114.– Es importante mencionar que Matías es graduado de la carrera de Historia de la universidad partícipe de esta investigación.

(en este caso, Historia) respecto a los saberes pedagógicos-didácticos ligados a la enseñanza de la misma. Dicha importancia se da en términos cuantificables, medibles en horas en un plan de estudios pero también en términos cualitativos, en referencia a los sentidos que le otorgan los sujetos. Anabel, la directora de la carrera, y Matías sostuvieron:

**Anabel:** Claro. Lo digo con absoluta honestidad. En general, quienes estudiamos Letras, Filosofía e Historia no lográbamos ver con claridad cuál era el sentido de la incorporación de estas materias [del profesorado] en nuestra formación independientemente de que nos nutren de herramientas que son fundamentales a la hora de pararnos en un aula.

**Matías:** Entonces, las materias pedagógicas no tienen un peso importante. Eso es un hecho. Ni en esta Universidad ni en cualquiera. O sea siempre está la típica frase ¿no? El universitario sabe qué enseñar pero no cómo y el del terciario sabe cómo enseñar pero no qué. Pero es un perfil contradictorio ¿no? Es un perfil muy academicista, ligado a la innovación, pero con muchas inseguridades en la práctica por la poca cantidad de horas de práctica que tuvieron. O sea no es que el egresado va a salir 100% seguro, va a salir con miedo las primeras clases. En cambio, en el terciario público, la solidez que te dieron cuatro años de práctica se notan cuando estás ejerciendo.

En el relato de Anabel podemos vislumbrar los sentidos que los/as cursantes le otorgan a las materias pedagógicas. En cambio, en el de Matías, se agrega una mirada que tiene que ver con estar a cargo de las residencias, conocer el circuito de los Institutos de Formación Docente y poder ver fortalezas y debilidades de la formación universitaria para el ejercicio de la docencia.

Al preguntarles a las estudiantes por su formación dieron cuenta de distancias entre la formación que tuvieron en la Universidad y la que conocen por allegados/as que estudian en los ISFD.

**Verónica:** Sí, yo con la formación que tenemos sí, uno está preparado. Está preparado porque la carrera te... Tenemos como profesores muy distintos, profesores con distintas miradas sobre la historia, entonces como que te abren un panorama muy amplio. Después lo que nos falta sí es un poco más el tema de la didáctica. Que eso va a haber que trabajarlo uno. En ese punto es donde uno se siente como más dudoso. Pero después lo que es el contenido histórico sí, uno se va seguro de la Universidad.

**Ana:** Entonces a veces ahí como que yo siento que yo sé mucho de historia pero cuando hablo con alguien de profesorado sé que sabe mucho más de didáctica. Entonces es como que son dos cosas que tendrían que ir más juntas, más didáctica pero manteniendo el contenido.

**Eliana:** Acá tenés muchas materias históricas, por ahí en terciarios hay más materias didácticas, pedagógicas, que ahora entiendo que es una herramienta que está buena y te sirve. Pero, en ese momento [en que elegía dónde estudiar], como me encantaba la historia dije acá el enfoque es más histórico. Así que por eso.



Es interesante ver las representaciones que tienen de los ISFD cuando ninguna de ellas transitó por uno. Rescatamos que Eliana reconoce que al iniciar la carrera lo que la motivó a elegir la institución donde cursar tuvo que ver con el gusto por la Historia y la cantidad de materias disciplinares que tenía la Universidad. En cambio, cuando llega a la cursada de la residencia, se da cuenta de la importancia de la formación para la enseñanza de la Historia ya que siempre se proyectó como docente. Como sostiene Schön (1992), el conocimiento que proviene de la acción suele ser considerado de "segunda categoría" y el privilegiado, es el académico. La universidad que estudiamos, como se observa, no escapa a estas consideraciones.

### **Las clases y el profesor de residencia: un estilo distinto al académico**

Este apartado pretende recuperar parte de las características de las residencias. Para ello, toma dos aspectos, a saber, la modalidad de las clases y el tipo de acompañamiento del profesor.

La modalidad de las clases de residencia aparece como una novedad que irrumpe la dinámica universitaria. La típica clase universitaria se basa en la centralidad de la figura docente, en ella el/la profesor/a hace uso de la exposición casi como único recurso, en donde desarrolla un tema, contrapone ideas y recomienda lecturas. Sin embargo, la residencia está estructurada de otra forma que consiste en una primera parte del año donde hay clases en el aula, y luego ese salón se transforma en una comunicación por otras vías con el/la profesor/a y en los encuentros cara a cara en las escuelas coformadoras para volver a reencontrarse en la Universidad para cerrar la materia. En las entrevistas realizadas a las estudiantes, se les consultó acerca de las diferencias que notaban entre una materia disciplinar de la carrera y la residencia, dos de ellas lo expresaron de la siguiente manera:

**Verónica:** La dinámica fue distinta en esta materia. Nosotros tuvimos como ese primer... Esa primera mitad de año donde íbamos a cursar todos los lunes. Y bueno, la segunda mitad donde ya no prácticamente no nos juntábamos, cada uno hacía el trabajo en su casa, nos juntábamos una vez cada tanto y el profesor nos corregía o nos preguntaba cómo íbamos. Entonces, esa dinámica era distinta.

**Eliana:** Eh, Matías era más conciso, nos daba una clase teórica sobre el tema, nos hacía hacer actividades en clase, ahí consultábamos las dudas, pero teníamos que hacer una planificación. Por ejemplo, tenemos tantas clases en el año, bueno, ver qué dar en cada clase, hay cosas viste que hay que acortar o que suprimir. Bueno, ¿Con qué criterio lo hacés?, entonces era preguntar "Profe, ¿Qué hago acá?", "bueno, podes hacer esto". O sino, él te preguntaba "¿Qué se te ocurre?".

Como describíamos más arriba, Verónica remarca las particularidades que asume la dimensión temporo-espacial en las residencias, el aula conserva o cambia sus contextos en distintos momentos del año. Asimismo, Eliana pone el acento en la modalidad de trabajo en

clase basada en la consulta permanente al docente respecto de una tarea encomendada por él (en líneas generales, se trataba de ejercicios de análisis de manuales escolares, de búsqueda de fuentes, de planificación de micro-clases, etc.).

Sabemos que este tipo de trabajo en clase requiere del seguimiento constante de cada estudiante, incluyendo allí los distintos tipos de acompañamiento que cada sujeto requiere estando inserto en un contexto diferente dado por la escuela, el docente coformador y el curso que le haya tocado. Trayendo los postulados de Meirieu en su libro *Frankenstein Educador* se trata de un "hacer con". Darle lugar al sujeto de la pedagogía diferencial requiere de "la pertinencia de cada uno de sus métodos en función de las situaciones concretas que se le presentan" (Meirieu, 1998/2010: 108). Esto es una característica de las residencias en general (dado que fue advertido tanto en la Universidad como en el Instituto parte de esta investigación); sin embargo, en la primera denota una mayor distancia entre un tipo de asignatura y otro. Así lo expresan Matías, el docente, y Ana, otra de las estudiantes:

**Ana:** Matías en sus clases [de la otra materia que dicta, la disciplinar] hablaba un montón y en esto [en la residencia], había silencio. Cada uno haciendo sus cosas. Pero estaba ahí para poder preguntarle cosas.

**Matías:** Acá no, acá en realidad el profe es el académico pero a su vez es un tutor constante de lo que vos vayas haciendo. Y la dificultad es poder desandar al propio estudiante universitario de que el profe de práctica no está lejos sino todo lo contrario, está cerca.

La modalidad de trabajo, el tipo de tareas que se le exigen a los/as estudiantes demarca la posición que el/la docente adquiere en estas clases. La escena formativa corre de la centralidad del aula al docente, del monopolio del saber para que la dinámica esté mayormente dispuesta en torno al estudiante y al acompañamiento de éste en la construcción de su propio proyecto de enseñanza que despliega en la escuela coformadora. "Quién enseña debe estar dispuesto a centrar sus actividades y sus intervenciones en el aprendizaje del estudiante, actuando como orientador, apoyo o facilitador" (Davini, 2016: 145). Solemos asociar estas figuras a la pasividad, no obstante el trabajo de campo permitió advertir la tarea constante que implica para los/as docentes este tipo de dinámica, ya que requiere de una intermitente intervención.

## **El ¿círculo? universitario privado y las expectativas de inserción laboral de sus estudiantes**

En este apartado se abordan algunos supuestos de la literatura académica que tiene ya no el sistema universitario en general, sino el universitario privado en particular. Estos supuestos están ligados a las características cerradas de este círculo que comenzaría en una escuela pri-



vada, pasaría por una formación docente privada y culminaría en la inserción laboral de estos sujetos en una escuela similar en la que se educó. No es nuestro interés aquí sostener algunas afirmaciones sobre los profesorados universitarios privados, sino más bien mostrar la necesidad que tenemos los/as que investigamos estos temas de desnaturalizar lo naturalizado. La perspectiva etnográfica busca justamente documentar la cotidianeidad para lograr cuestionar lo que se nos presenta como dado (Rockwell, 2009).

En este sentido, las formas de elegir escuelas cofomadoras por parte de las instituciones pueden dar pistas para ver cómo se configuran, desde la formación de profesores/as, los vínculos con las trayectorias de sus estudiantes y las expectativas de inserción laboral de los/as mismos/as. Matías, que al momento de entrevistarlo llevaba solamente dos años a cargo de la residencia, nos comentaba que ambos años eligió escuelas privadas aunque de la primera a la segunda cambió por un estilo más actualizado según él a la realidad de las escuelas secundarias.

**Matías:** El año pasado fue en el [nombre del colegio], una comunidad muy particular, es un colegio muy grande. Muy abierta la directora, perfecto todo, el tema es que hay ciertas prácticas que no me cerraban, no porque no estaba de acuerdo sino porque no me parecían reales para la práctica de las chicas de la Universidad, como por ejemplo rezar antes de la clase. O pararse cuando entra un adulto. Que está todo bien, no hay problema, son hábitos y normas del colegio, pero me parece que en la educación media hoy que los alumnos se paren y se sienten cuando entra un adulto eso no existe en ningún lado. Entonces me pareció como una ficción que no estaba buena que las chicas se lleven.

Las formas de llegar a la escuela, al no haber requisitos puestos por la Universidad, no difieren a los de cualquier otra institución que tenga profesorados. Generalmente, los/as profesores de residencia llegan a las escuelas por sus contactos docentes. Matías le agrega dos condiciones que tienen que ver con no ir a "sus" escuelas (en referencia a los lugares donde él es docente) y además ir a una sola escuela por la poca cantidad de estudiantes que tiene la cátedra. Asimismo, expresa que sus expectativas tienen que ver con presentar temas relacionados al trabajo docente (por ejemplo: estatuto docente e ingreso a la docencia) y a la vez, ofrecer una mirada más amplia del sistema educativo llevándolas a realizar la residencia en distintas escuelas cofomadoras (para, según las palabras de Matías, "vivenciar privada-pública, confesional-laica, céntrico-periférico").

Cuando entrevistamos a las estudiantes nos interesaba ver cómo habían sido sus trayectorias educativas previas, la elección del profesorado universitario y además, relevar el tipo de escuelas donde quisieran a futuro ejercer la docente. Respecto a las trayectorias, pudimos ver que dos provenían de escuelas privadas laicas y una de escuela estatal. Dos tienen padres y madres que completaron estudios primarios y/o secundarios. Solamente una tiene una madre que estudió profesorado de primaria y se desempeña hasta la actualidad como tal. Lo que visibilizó una primera cuestión: que no siempre el circuito universitario privado es sinónimo de

estudiantes cuya familia ha accedido al nivel superior. Por último, al relevar las expectativas de inserción laboral, las estudiantes contestaron:

**Verónica trayectoria estatal:** Uno quiere trabajar en la pública. Me parece que el desafío de poder ayudar o aportar algo a la sociedad está en la pública.

**Ana –trayectoria privada:** Prefiero las privadas. Más que nada por experiencia propia como alumna. Sí, escuelas privadas en algunas zonas particulares por lo menos para empezar, son zonas en las que yo estoy cómoda porque son donde pasé toda mi vida.

**Eliana –trayectoria privada:** Sí. Eh, las que consiga. Pero sí, me gustaría trabajar sobre todo en colegios del Estado. Me gustaría tener un acercamiento. Se manejan de otra manera. Me gustaría tomar horas en el Estado para saber y conocer cómo es.

Cuando relevamos tanto la trayectoria como las expectativas de inserción laboral de las estudiantes se dislocaron algunos supuestos respecto al circuito, a saber: que transitaron en su escolarización por la educación privada y que pretenden insertarse en escuelas del mismo tipo de gestión. Consideramos que éstas y otras experiencias de trabajo de campo permiten sacar a la luz la vigencia de ciertos prejuicios sostenidos desde la literatura académica respecto de las asociaciones que se hacen hacia los circuitos educativos sean éstos públicos o privados (Cerletti y Gessaghi, 2012)<sup>115</sup>. Al mismo tiempo, podemos ver que la “no intercambiabilidad” a la que se hacía referencia hacia algunos años para caracterizar la rigidez con la que se constituían los recorridos formativos de los/as estudiantes de la formación docente está en proceso de reconfiguración.

### 3.CONCLUSIONES

Nos propusimos con esta ponencia, a través de la caracterización de la escena de la residencia de un profesorado de Historia en una universidad privada, dar cuenta de cómo los modos de organización del trabajo académico persisten en sostener algunos postulados ya clásicos y tradicionales. A lo largo del escrito, pudimos vislumbrar dos cuestiones. Por un lado, la persistente reproducción de una displicencia por las materias que se encargan de la tarea de enseñar y la consecuente sentencia que esto conlleva como algunos postulados que suelen escucharse en las aulas universitarias que sostienen que con saber qué (la disciplina), no hace falta el saber cómo (enseñar). Por el otro, pretendimos dar cuenta, a pesar de lo poco representativo de la muestra, de que los sujetos de la educación privada no constituyen una población homogénea.

Consideramos, entonces, que habría que trabajar en tres aspectos. En primer lugar,

115.–Cabe destacar que--aunque no sea objeto de este trabajo-- dicha situación se repite en relación con los/as profesores. La docente de residencia del instituto público parte de esta indagación dicta clases en una universidad pública del conurbano y como ya mencionamos, Matías está a cargo de una de las prácticas docentes del mismo instituto público al que nos referimos.

los sujetos que toman decisiones en las universidades podrían comenzar sosteniendo lo que constituye una realidad en muchas instituciones: que en los carreras universitarias formamos mayormente a futuros/as profesores/as y que entonces, todas las materias (tengan un corte más disciplinar o más ligado a la enseñanza) están haciéndose cargo de la formación docente. Un segundo aspecto a considerar que atañe no solo a autoridades de instituciones formación docente sino también a funcionarios de la cartera educativa tiene que ver con avanzar en proyectos que permitan la articulación entre instituciones que forman docentes y escuelas cofomadoras para que las prácticas y residencias no dependan siempre de los contactos que puedan tener los/as profesores de residencia. Y por último, esbozamos una invitación en dirección a los/as que investigamos estos temas (que solemos también dar clase en materias que forman para el profesorado) para construir miradas menos homogeneizantes de los sujetos que se forman en la educación privada que no significan transformar las posiciones que sostenemos sobre el circuito de universidades privadas.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Birgin, A. (2000). La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión. En Gentili, P. y Frigotto, G. (Comp.) La Ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo. Buenos Aires: CLACSO.

Cerletti, L. y Gessaghi, V. (2012). Clases sociales, trabajo de campo y desigualdad. Discusiones a partir del enfoque etnográfico. Revista PUBLICAR. 10, (13), pp. 31-48.

Davini, M. C. (2015). La formación en la práctica docente. Caps. 2 y 3. Buenos Aires: Paidós.

Meirieu, P. (1998/2010). Frankenstein Educador. Barcelona: Laertes.

Rockwell, E. (2009). La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós.

Schön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Barcelona: Paidós.

# Laboratorio docente: convergencia para inquietudes, dudas e inseguridades en la enseñanza de la bibliotecología

**Corda, María Cecilia<sup>1</sup>**

**Medina, María Celeste<sup>2</sup>**

**Coria, Marcela<sup>3</sup>**

1 Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (UNLP-CONICET). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE). Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Argentina. [mcorda@fahce.unlp.edu.ar](mailto:mcorda@fahce.unlp.edu.ar), [mccorda2003@yahoo.com.ar](mailto:mccorda2003@yahoo.com.ar)

2 Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (UNLP-CONICET). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE). Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Argentina. [cmolina@fahce.unlp.edu.ar](mailto:cmolina@fahce.unlp.edu.ar), [mcelestecali@gmail.com](mailto:mcelestecali@gmail.com)

3 Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (UNLP-CONICET). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE). Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Argentina. [mcoria@fahce.unlp.edu.ar](mailto:mcoria@fahce.unlp.edu.ar), [coria.marcela05@gmail.com](mailto:coria.marcela05@gmail.com)

## RESUMEN

La presente ponencia analiza la experiencia desarrollada desde el año 2016 hasta la actualidad en lo que dio en llamarse Laboratorio docente. Se trata de un espacio de convergencia de profesorsxs de la carrera de bibliotecología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. El mismo supone encuentros presenciales, con instancias de comunicación virtual a través del correo electrónico o, más recientemente, redes sociales. Al día de hoy, se han desarrollado más de veinte laboratorios en torno a temáticas pedagógicas y didácticas, para los cuales se ha seleccionado bibliografía y/o material audiovisual para su tratamiento y discusión entre pares.

En este trabajo se describe y analiza esta experiencia del Laboratorio docente que apuesta al aprendizaje cooperativo y a la construcción colectiva de conocimiento en el ámbito de la enseñanza superior. Se puntualizan las acciones que se han llevado a cabo durante su existencia y se proyectan algunas líneas de trabajo a seguir.

**PALABRAS CLAVE:** aprendizaje entre pares - desarrollo profesional docente - enseñanza de la bibliotecología - enseñanza superior.



## 1. INTRODUCCIÓN

Resulta conocido que, tanto para la carrera del profesorado en bibliotecología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (FaHCE UNLP), como así también para la misma carrera que se dicta en otras universidades de nuestro país, existen ciertas problemáticas compartidas. Muchas de ellas, confluyen en confrontarse a una baja tasa de egreso, a la ausencia de investigación específica en el área dentro de los marcos institucionales de la universidad, a la falta de formación pedagógica de lxs docentes de la carrera (Cabral, 2018), y hasta una didáctica específica que se esfuerza aún por constituirse (Corda y Medina, 2016, 2018; Díaz Jatuf, 2015; Núñez Ansuas, 2019), entre otras problemáticas.

En este sentido, con el principal objetivo de proveer un espacio específico para la consecución del desarrollo profesional docente, desde la cátedra *Prácticas de la enseñanza en bibliotecología*, a partir del año 2016 se ha creado y desplegado un ámbito con este fin. El propósito es subsanar falencias encontradas desde la formación y las prácticas docentes, así como las limitaciones del desarrollo docente de lxs egresadxs que se acercan a las cátedras en calidad de adscriptxs. En el presente trabajo nos interesa profundizar en el análisis de esta experiencia a fin de obtener un estado de situación sobre su implementación, explicitar las líneas de acción a futuro que tenemos en mente, y, a la vez, compartir estos avances para que sean asumidos por otrxs colegas docentes en otras casas de altos estudios.

En un trabajo anterior (Corda y Medina, 2017) reflexionamos sobre las inquietudes que motivaron los comienzos del Laboratorio, como así también cómo fue su desarrollo en los primeros encuentros, más precisamente hasta el sexto (realizado en diciembre de 2016). No obstante, desde aquel documento, resultan significativos los avances y las transformaciones que han ido innovando de forma incremental estos encuentros presenciales. A fin de dimensionar el despliegue y profundizar en su evolución, reproducimos aquí las temáticas de los laboratorios docentes desarrollados hasta diciembre de 2019:

- 7°. Oratoria. I.
- 8°. Oratoria. II.
- 9°. Aprendizaje significativo.
- 10°. Espacialidad y recursos de apoyo en el aula.
- 11°. La educación en la era digital.

- 12°. Enseñanza superior y enfoque de género.
- 13°. Enfoque de género. Situaciones áulicas.
- 14°. Conflictos en el aula: hacia posibles ¿resoluciones?
- 15°. Jugar en la universidad: actividades lúdicas en la enseñanza superior.
- 16°. Integración en el aula. Abordajes posibles.
- 17°. Docencia en contextos de encierro.
- 18°. Materiales didácticos.
- 19°. Diseño de talleres.
- 20°. Lectura y escritura en el contexto universitario.
- 21°. Aburrimiento, hastío y sueño: ¿Qué pasa con las presentaciones académicas?

## **2. CONTRAPUNTO ENTRE EL ORIGEN Y EL DESARROLLO ACTUAL DEL LABORATORIO DOCENTE**

Ahora bien, a la hora de analizar el grado de avance que ha alcanzado el desarrollo del Laboratorio docente, podemos decir que el mismo ha sido considerado satisfactorio por parte de lxs colegas que comparten el espacio. Desde sus inicios, propusimos un formato abierto de diálogo e interacción entre pares docentes. En los últimos dos años especialmente, se ha ampliado la convocatoria a estudiantes del profesorado e interesadxs en la docencia, incluso a docentes de otras instituciones, tales como la Universidad de Buenos Aires, el Instituto de Formación Docente N° 13 y la Universidad Nacional de Misiones.

Hasta la actualidad, se mantiene la idea de una propuesta temática, que ha sido previamente puesta a consideración. En el encuentro se la presenta a través de ciertos materiales disparadores. Estas herramientas de apoyo utilizadas a lo largo de los laboratorios, son la reproducción de videos previamente seleccionados y aportados, la propuesta de una actividad o juego a partir del cual lxs asistentes manifiestan sus inquietudes, la exposición de presentaciones, la lectura de casos hipotéticos, la asignación de lecturas previas o bien bibliografía abordada en el mismo espacio.

En función de ilustrar los progresos que ha desarrollado el Laboratorio docente, mencionamos a continuación cuáles han sido aquellas innovaciones que consideramos han contribuido a consolidar el espacio.



Optamos por una **ampliación de temáticas** que no son estrictos contenidos abordados en las instancias formales de enseñanza de la bibliotecología, tales como la oratoria. Se trata de una habilidad ampliamente requerida en el desempeño de la docencia, pero que muchas veces queda relegada, principalmente por la escasa propuesta de formación en la materia en la educación superior, o bien porque muchas veces estas capacitaciones resultan sumamente onerosas. El desarrollo de esta temática requirió una predisposición física diferente por parte de lxs asistentes, ya que se desarrollaron ejercicios de respiración, pronunciación, proyección e impostación de la voz, entre otros. Naturalmente la propuesta resultó novedosa, en contrapunto al tradicional esquema de distribución del espacio áulico, no obstante, tuvo una recepción positiva por parte de quienes lo realizaron, razón por la cual requirió una continuación en el siguiente encuentro.

Con relación a las características que tomó el Laboratorio docente en estos últimos dos años, hemos de destacar que **invitamos a lxs estudiantes** de las últimas asignaturas del profesorado de bibliotecología. En los laboratorios 13 y 14 se abordaron posibles situaciones conflictivas en el aula y, con casos tomados de experiencias reales, se puso particularmente en juego la mirada de lxs alumnxs avanzadx y las dificultades del posicionamiento en el rol docente.

El laboratorio 18, en el cual se trabajó como tópico los materiales didácticos, además de permitir socializar distintos recursos utilizados, creados y pensados para las distintas prácticas docentes en diferentes instituciones, se dedicó un espacio a escuchar a lxs alumnxs avanzadx que aportaron sus valoraciones sobre prácticas innovadoras en su experiencia como estudiantes de la carrera. De manera espontánea, se generó un *feedback* que favoreció un intercambio enriquecedor en torno a la temática.

El laboratorio 19, por ejemplo, abordó el diseño de talleres y se inició con la propuesta de escribir en una tarjeta una posible definición de taller además de relatar una buena y una mala experiencia como talleristas o bien como participantes del mismo. Después de la lectura de cada uno de los papeles, se inició un debate que marcó en algunos casos los preconceptos basados en experiencias propias, en otros, la apoyatura en lecturas sobre el tema como necesidad de búsqueda de fundamentos de autoridad bibliográfica e incluso se observó el reclamo de una definición unificada y unívoca sobre el tema.

Otra de las decisiones la centramos en la distribución de **material bibliográfico y audiovisual** vinculado a la temática que convoca a cada encuentro. En línea con lo sostenido por Marina Gergich (2017) la selección de estos materiales va en consonancia con la educación de la mirada -noción sobre la que ya trabajó Inés Dussel (2006)- a través de materiales que pueden ser o no producidos con fines didácticos. La intención es que interpelen a lxs asistentes a apropiarse crítica, activa y reflexivamente de los contenidos que presentamos. La doble función que despliegan, de acuerdo a la autora (como transmisores de información y como

motivadores), se fue dando paulatinamente, mismo por la escasa experiencia de las organizadoras del Laboratorio docente en su utilización y explotación en la gama de posibilidades. Generalmente con el formato de presentaciones, con *links* a los recursos en línea, se analizan en su mayoría en el mismo espacio y luego se distribuyen a quienes asistieron, estructurando un archivo de producciones que guían (intentando ordenar, aunque sea utópico) el hilo conductor de cada encuentro. Se trata de breves videos disponibles en *Youtube* o en alguna plataforma similar, preparados por otras instituciones educativas (por ejemplo, el Instituto Tecnológico de Monterrey, la Pontificia Universidad Católica del Perú, entre otras) o empresas, de modo que permitan agudizar el juicio sobre lo que se despliega, lo cual conlleva a un debate que pretendemos enriquecido.

Además, **convocamos a docentes y especialistas invitadxs**, en los casos en que consideramos que la temática específica así lo requiere. Tal fue el caso del laboratorio 12 dedicado al tratamiento de la perspectiva de género en la enseñanza universitaria. Como docentes involucradxs en los avances en materia psicosocial que implica el abordaje de grupos de estudiantes, se detectó que lxs profesores, como consecuencia de una vacancia de nuestra formación, carecemos de nociones vinculadas al enfoque de género. Caso contrario ocurre con nuestrxs estudiantes actuales, a lxs que se les proponen variados talleres e instancias formativas en el área desde la misma institución. En esta ocasión requerimos la presencia de otra docente de nuestra casa de estudios, especializada en la temática, para que nos permita desentrañar aquellas cuestiones que nos resultaban desconocidas o nos producían dudas. El laboratorio permitió abordar conceptos introductorios, así como problematizar el uso del lenguaje, un tema de interés en el ámbito académico y que generaba controversias entre docentes, autoridades y alumnx, hasta la aparición de la resolución N° 2.086/2017 (UNLP, 2017). Este laboratorio tuvo una atracción especial de estudiantes que no están cursando aún las asignaturas propias del profesorado. Evidentemente, el tema convocó más allá del interés por su aplicación al campo de la docencia.

Caso similar ocurrió, al incluir la temática de discapacidad (laboratorio 16), en la que fue invitada la coordinadora de la *Comisión Universitaria de Discapacidad*,<sup>116</sup> y de la *Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos*,<sup>117</sup> quien nos introdujo en el desarrollo conceptual de la discapacidad a través de sus tres modelos: tradicional/beneficencia " médico " social, tomando como base el trabajo de tesis de Agustina Palacios Rizzo (2008), entre otros aportes. Presentó un panorama de las realidades y problemáticas que atañen a toda la unidad académica, como así también nos dio a conocer las herramientas e instancias con las que contamos actualmente lxs docentes universitarixs para abordar la in-

116.- <http://www.cud.unlp.edu.ar/>

117.- <http://red-universidadydiscapacidad.org/>



clusión y las singularidades de las personas, haciendo foco en el concepto de deseo (desde un punto de vista psicoanalítico) como motor de una búsqueda permanente, lo que en definitiva lo convierte en motor vital. Asimismo, por otra parte, siguiendo al sentido aportado por Lacan (1959) quien, asintiendo a Hegel ([1807] 2007), reconfiguró el deseo como producto social, no exclusivamente privado, sino en diálogo con los demás. Por lo tanto, trabajar la discapacidad teniendo como eje el deseo permite profundizar en la singularidad de cada unx en lugar de proponer ideas o estrategias para las personas discapacitadas como un conjunto homogéneo de necesidades y aspiraciones. Ocuparse del deseo en términos dialécticos también posibilita pensar la inclusión desde otro lugar.

En esta misma línea, contamos con docentes invitadas para el tratamiento de la docencia en contextos de encierro en el laboratorio 17. Pudimos tener un acercamiento a la experiencia de una docente que dicta clases en la Unidad 9 de Lisandro Olmos; así como interiorizarnos sobre el lugar que ocupa la biblioteca escolar en la Unidad de Gorina, y, la experiencia docente a través de una profesora que trabajó en aulas que incluían a alumnos de institutos de menores, en Abasto, las tres localidades perteneciente al partido de La Plata. Este laboratorio en especial implicó un trabajo previo desde las asignaturas "Didáctica especial de la enseñanza de la bibliotecología" y "Prácticas de la enseñanza en bibliotecología". Lxs alumnxs pensaron diferentes preguntas para hacerles a las dos invitadas, lo cual posibilitó un acercamiento entre lo que se imaginan respecto de la docencia en cárceles y el testimonio de personas con experiencia en dicha práctica docente singular. También es cierto que algunxs de lxs alumnxs avanzadxs en el profesorado, si bien no tienen experiencia docente en el ámbito de la bibliotecología, sí la tienen en ámbitos de bibliotecas escolares. Cabe destacar que el rol del/ de la bibliotecarix escolar, en la Provincia de Buenos Aires, está enmarcado en el *Estatuto del docente*, por lo tanto, es un/a docente que, además, posee formación bibliotecaria.

En uno de los últimos laboratorios del año 2019 tuvimos la participación de una profesora-investigadora de la Universidad de la República (Uruguay) que en el marco del Programa Escala Docente llevó adelante una estadía breve en nuestra facultad. Nos compartió sus experiencias de investigación en el abordaje de la lectura y la escritura con estudiantes universitarixs y las dificultades que se les presentan principalmente en el desarrollo del trabajo final de tesis, en particular vinculadas a la elección de un tema, los criterios de selección de bibliografía a la hora de elaborar antecedentes y marco teórico, el encuentro de la "voz propia" a la hora de escribir, entre otras cuestiones.

Además, otra de las incorporaciones que consideramos que nutrieron sustantivamente al espacio, fue la **participación de docentes de carreras de bibliotecología de otras casas de estudios**. Este aporte nos enriqueció en la posibilidad de compartir los inconvenientes y las resoluciones

adquiridas en contextos quizá disímiles. Aunque, como mencionábamos al comienzo de este trabajo, logramos distinguir que muchas de las problemáticas enfrentadas en nuestra universidad, se dan del mismo modo en otras instituciones educativas en donde se dicta la carrera.

Otra práctica que incorporamos es la referida a que **registramos como huella los hitos esenciales de cada laboratorio**. Esta necesidad de dejar rastro de lo experiencial puede explicarse en términos tanto de Paul Ricoeur (2004) como de Jacques Derrida (1995) en cuanto a que el archivo se constituye para sostener la memoria, aunque somos conscientes de que el archivar estos documentos que generamos está indisociablemente unido a una selección y, por ello, al olvido y a la destrucción de lo que no queda plasmado en la bitácora. La pulsión de archivo, entonces, no es sólo la manía que tal vez interiorizamos por la profesión a la que nos dedicamos, es decir para conservar las huellas, sino también para dominarlas e interpretarlas. La pulsión de archivo, que pone en movimiento todo este proceso, es considerada desde el punto de vista de Derrida (1995), como una pulsión de muerte freudiana. En sí misma, la pulsión de muerte es una pulsión de archivo. Habitualmente es una de las docentes la que toma nota o fotografía el encuentro, en un intento de registro de algo que es aquí y ahora, irrepetible, que no queremos que se nos escape, pero que de todos modos lo hace. Luego compartimos el documento y vamos realizando aportes de acuerdo a la perspectiva de cada una, para dejar finalmente un documento que archiva el proceso vivido. Este escrito, esta huella, la conservamos para un uso, una lectura, un archivo interno, más desde el momento en que tomamos dimensión de que la propuesta se perpetuaba a lo largo del tiempo.

Por último, **incorporamos como vía de comunicación y difusión una página de Facebook**. Esta herramienta nos despertaba ciertas dudas dado que no queríamos perder el carácter presencial de los encuentros, lo cual nos permitía un compromiso diferente al de la comunicación virtual: poner el cuerpo, disponer de un tiempo (generalmente, los sábados por la mañana), escuchar las voces y sus tonos, darnos las discusiones, compartir los momentos. Sin embargo, en distintas instancias donde comentamos la experiencia (por ejemplo: en el marco de las Jornadas de Docentes e Investigadores Universitarixs en Ciencia de la Información, a través del informe de Miguel, Corda, Medina y Unzurrunzaga, 2017), nos preguntaban sobre cómo estar al tanto de la experiencia, con lo cual abrimos este otro canal de contacto con el fin de difundir los encuentros, consignar breves notas de lo acontecido allí (bajo la denominación de "resonancias"); compartir bibliografía propia, o bien con relación a los temas abordados o pedagógicos en general; publicar algunas fotografías de los laboratorios; entre otras finalidades. Allí, obviamente, se sumaron docentes de las distintas instituciones del país donde se dicta la carrera, con muy buena acogida de los contenidos compartidos.



### 3. BALANCE DE LA EXPERIENCIA A CUATRO AÑOS DE SU CONCEPCIÓN

A cuatro años de su nacimiento, el espacio de los laboratorios está consolidado y se presenta como un lugar de encuentro, consultas y cooperación. Los comentarios directos e indirectos que recibimos van en esa dirección.

En general, lxs participantes asisten con entusiasmo a los laboratorios, aun teniendo en cuenta que se realizan, como ya señalamos, los sábados por la mañana en una franja de entre tres y cuatros horas, y que su participación no es obligatoria. Sin embargo, la intervención activa previa *online* y una actitud propositiva todavía nos resulta tímida en la mayoría de los casos. Es complejo lograr que los laboratorios no funcionen como una clase expositiva y guiada por una sola persona. Evidentemente ese modelo tradicional sigue teniendo una fuerte impronta en el imaginario y se continúa demandando. Por supuesto que muchxs participantes traen sus materiales para compartir con el resto o bien proponen temáticas para trabajar en los próximos encuentros, incluso, después de ellos, distribuyen al resto de las personas bibliografía extra. Sin embargo, la idea original de aprendizaje entre pares (Calvo, 2014; Ricaurte Quijano, 2014) sigue siendo un concepto a fortalecer en la práctica.

Si bien evitamos la propuesta de encuentros con disertantes que brinden clases magistrales, la invitación de docentes expertxs en alguna temática tuvo buena acogida por parte de lxs asistentes. Es de recalcar que en ningún caso se trató de una exposición tradicional, sino que en cada oportunidad se propiciaron los espacios para el diálogo, las preguntas y las intervenciones de todo tipo.

No es que estemos en contra de esta modalidad, más la intención es que nuestras clases, como docentes que ejercemos en el ámbito universitario, partan de una concepción con visos críticos, que nos brinden seguridad desde su estructura, pero que a la vez nos desafíen e interpeleen en la relación social que suponen. Tal como señala Liliana Olga Sanjurjo (2011, p. 83):

“[ ] el concepto de arquitectura de la clase, entendida como la secuencia de actividades que desarrolla el docente, como rutinas más o menos estable, que persiguen el aprendizaje de un contenido específico y permiten percibir el esquema didáctico asumido, puede resultar esclarecedor. La arquitectura de la clase es el andamiaje que le permite al docente asumir, con cierto margen de estabilidad, los aspectos imprevisibles de la misma. Algo así como la apropiación de las reglas básicas de un juego que por su cotidianeidad jugamos con cierta soltura, lo que a veces nos hace perder de vista la necesidad de sus anclajes teóricos”

Aspiramos a que la instancia del Laboratorio docente nos contribuya a diseñar y desarrollar clases en nuestras aulas que por supuesto detenten su arquitectura, aunque pretendiendo que esta no nos limite ni condicione en nuestra creatividad y sensibilidad.

#### 4. LÍNEAS PARA CONTINUAR CONSTRUYENDO

Entre las iniciativas de continuidad, estamos proyectando alcanzar mayor participación por parte de lxs docentes del Departamento de Bibliotecología de la FaHCE. Si bien la propuesta del espacio se plantea de participación voluntaria, nos parece sumamente interesante consolidar este entorno como el ámbito de encuentro e intercambio de problemáticas concretas. De forma particular, se tiende a propugnar en la delimitación de soluciones conjuntas que unifiquen criterios y conlleven mejoras continuas de la práctica docente desarrollada en las aulas y otras esferas de prácticas. Asimismo, estos espacios de contacto cercano, nos permiten enriquecer el proceso formativo de nuestrxs estudiantes, ya sea a través de la implementación de actividades coordinadas inter-cátedra, trabajos colaborativos, como así también evitando el solapamiento de contenidos y bibliografía. También se espera poder contar con la participación de más docentes de bibliotecología del nivel superior no universitario, que además nos permitirá enriquecernos por la experiencia de trabajo semi-presencial, modalidad presente en varios institutos y que en las carreras de grado de la FaHCE-UNLP todavía no se ha implementado, pero que muchas veces sí se utiliza en espacios de formación de posgrado o en seminarios de actualización.

Seguimos apostando a la modalidad del aprendizaje entre pares y a la actitud proactiva que ello implica. Probablemente instalar dicha dinámica lleve más tiempo, no basta con proponerla, dado que en nuestras trayectorias de aprendizaje no es común haber participado de experiencias semejantes, por lo que cuesta asimilarla y ponerla en práctica.

Como ya hemos mencionado, durante estos últimos años también se han incorporado como participantes, alumnxs que cursan las últimas materias pedagógicas de la carrera. En general, todavía no se desempeñan como docentes, por ende, sus aportes no provienen de la experiencia propia. No obstante, aportan su mirada de lo que imaginan que será la práctica docente, un elemento sumamente interesante para profundizar incluso en la investigación de los imaginarios de lxs futurxs docentes, la capitalización de su experiencia como alumnxs, ya sea como reproducción de experiencias motivadoras o para la deconstrucción de modelos tradicionales.

Nos resta indagar la práctica docente en espacios menos convencionales, tales como la biblioteca escolar y la docencia en el nivel secundario, un ámbito a conquistar por nuestra profesión.

En la mistura entre docentes que ejercen en espacios universitarios y aquellos que lo hacen en institutos superiores no universitarios, notamos una dinámica diferente de trabajo. En principio, los relatos evidenciaron un uso más variado de recursos, materiales y estrategias en los institutos terciarios. Consideramos que es un aspecto susceptible de investigar de nuestra parte para poder enriquecernos de la experiencia compartida.



## 5. CONCLUSIONES

En el trayecto que hasta el momento ha desarrollado el Laboratorio docente de la FaHCE-UNLP hemos podido reflexionar sobre ciertas cuestiones que nos llevaron a tomar algunas decisiones en la medida que se perpetuaba la propuesta e iba tomando otras dimensiones, ya sea por la incorporación de docentes de otras casas de estudios, por la de estudiantes del profesorado de bibliotecología o por las temáticas de interés que surgían. Lo que un primer momento nos pareció que se limitaba a un espacio en el que podíamos compartir y debatir sobre prácticas pedagógicas propias, se abrió el desafío, en otro momento, de recurrir a docentes de otras áreas para incorporar, pensar y discutir temas transversales, como lo son las cuestiones de género, discapacidad o desarrollo de la profesión docente en otros contextos no universitarios.

El inicio en el año 2016 nos fue marcando un trayecto que tuvo, necesariamente, que nutrirse de otras herramientas y recursos. De este modo, decidimos registrar los encuentros (a sabiendas de que esta huella iba a ser parcial y subjetiva), compartir materiales en el mismo laboratorio y más allá de él, utilizando los medios virtuales a tal fin. Además, incorporamos a una colega más en la organización del espacio, docente también del Departamento de Bibliotecología, quien aportó otros conocimientos y experiencias que enriquecieron lo que veníamos desarrollando.

Las redes sociales tampoco nos fueron ajenas y adoptamos *Facebook* por ser la más empleada en nuestro país y en el medio en que nos movemos, el académico. Ha sido una forma de trascender los límites de la FaHCE y darnos a conocer en otras instituciones universitarias y terciarias del país, que se mostraron interesadas en la práctica. Tal es así que en una oportunidad, con la modalidad de taller, se replicó en parte la experiencia con docentes del IFD N° 13 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El mismo versó sobre los temas de enseñanza superior y discapacidad (mayo de 2019).

La intención es continuar transitando esta experiencia, con los desafíos y las interpelaciones que surjan en su mismo desarrollo, formándonos como docentes, y no perdiendo de vista la continua revisión de y en nuestras prácticas pedagógicas. Queremos seguir sosteniendo al Laboratorio docente como un espacio de convergencia para inquietudes, dudas e inseguridades en la enseñanza de la bibliotecología, experiencia que estamos convencidas que nos fortalecerá y hará crecer como personas y docentes.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

Cabral, G. (2018). Necesidad de formación docente en bibliotecarios que ejercen la enseñanza universitaria. Recuperado de [http://eprints.rclis.org/33062/8/cabral\\_articulo\\_ense%C3%B1anzabibliotecologica.pdf](http://eprints.rclis.org/33062/8/cabral_articulo_ense%C3%B1anzabibliotecologica.pdf)

Calvo, G. (2014). Desarrollo profesional docente: el aprendizaje profesional colaborativo. En Unesco-Orealc. *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual* (pp. 112-152). Santiago de Chile: Ceppe y Unesco.

Corda, M. C. y Medina, M. C. (2016). Formación docente en el campo de la bibliotecología: un campo que no se termina de constituir. En *1º Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública: transformaciones actuales y desafíos para los procesos de formación*, La Plata, Argentina. Recuperado de [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.5772/ev.5772.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5772/ev.5772.pdf)

Corda, M. C. y Medina, M. C. (2017). Aprendizaje entre pares: la construcción del laboratorio docente para la carrera de bibliotecología de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina. En *I Jornadas Nacionales sobre Política Educativa, Sindicalismo y Trabajo Docente*, Concepción del Uruguay, Argentina. Recuperado de [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.9416/ev.9416.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.9416/ev.9416.pdf)

Corda, M. C. y Medina, M. C. (2018). Didáctica especial de la bibliotecología: avances, dilemas y desafíos en los profesorados universitarios de la Argentina. En *2º Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública*, La Plata, Argentina. Recuperado de [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.7135/ev.7135.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.7135/ev.7135.pdf)

Derrida, J. (1995). *Mal de archivo: una impresión freudiana*. Madrid: Trotta

Díaz Jatuf, J. (2015). ¡URGENTE! Una didáctica especial para bibliotecología y ciencia de la información en la Universidad de Buenos Aires. En *VIII Jornadas Nacionales y I Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado: narración, investigación y reflexión sobre las prácticas*, Mar del Plata, Argentina. Recuperado de <http://eprints.rclis.org/28259/>

Dussel, I. (2006). *Educar la mirada*. Buenos Aires: Manantial.

Gergich, M. (2017). Materiales audiovisuales como recursos didácticos. En A. Imperatore y M. Gergich *Innovaciones didácticas en contexto* (pp. 113-127). Bernal: Universidad Virtual de Quilmes. Recuperado de [http://libros.uvq.edu.ar/assets/libro5/vii\\_materiales\\_audiovisuales\\_como\\_recursos\\_didcticos.html](http://libros.uvq.edu.ar/assets/libro5/vii_materiales_audiovisuales_como_recursos_didcticos.html)

Hegel, G. W. F. ([1807] 2007). *Fenomenología del espíritu*. México: FCE.

Lacan, J. (1959). *Seminario 6: el deseo y su interpretación*. Buenos Aires: Paidós.

Miguel, S. E.; Corda, M. C.; Medina, M. C. y Unzurrunzaga, C. (2017). Informe de la Universidad Nacional de la Plata. En *II Jornada Jornadas de Docentes Investigadores Universitarios en Ciencia de la Información: desafíos de los formadores en la era digital*. Mar del Plata, Argentina. Recuperado de [http://eadfh.mdp.edu.ar/duci2/duci2\\_completo\\_final.epub](http://eadfh.mdp.edu.ar/duci2/duci2_completo_final.epub)

Núñez Ansuas, J. (2019). La necesaria construcción de una didáctica específica en ciencia de la Información. Aportes latinoamericanos a esta discusión. *Informatio*, 24(1), 1-24. Recuperado de <https://doi.org/10.35643/Info.24.1.5>

Palacios Rizzo, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Tesis doctoral. Universidad Carlos III, Madrid. Recuperado de <https://www.cermi.es/sites/default/files/docs/coleccion/Elmodelosocialdediscapacidad.pdf>

Ricaurte Quijano, P. (2013). Pedagogía de pares. En Aranda Juárez, D.; Creus Quintero, A. S. y Sánchez Navarro, J. *Educación, medios digitales y cultura de la participación*. Barcelona: UOC. Recuperado de <http://reader.digitalbooks.pro/book/preview/35025/Chapter04>

Ricoeur, P. (2004). *La memoria, la historia, el olvido*. México: FCE, 2004.

Sanjurjo, O. L. (2011). La clase: un espacio estructurante de la enseñanza. *Revista de educación*, 2(3), 71-84. Recuperado de [https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/view/46/90](https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/46/90)

UNLP. FaHCE. (2017). *Resolución N° 2086: modificación del artículo 41 del régimen de Enseñanza y Promoción para reconocer los usos plurales y dinámicos del lenguaje*. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/normativa/no.94/no.94.pdf>

# Los espacios de formación docente nos interpelan: reflexiones sobre nuestros discursos o concepciones como docentes

Álvarez, Ana<sup>1</sup>

Guaymasí, Delfina V.<sup>2</sup>

1 FCAyF, UNLP, Argentina. [anitaalvarezcodesal@gmail.com](mailto:anitaalvarezcodesal@gmail.com)

2 FCAyF, UNLP, Argentina. [delfinaguaymasi@yahoo.com.ar](mailto:delfinaguaymasi@yahoo.com.ar)

## RESUMEN

Este relato surge a partir de un curso de capacitación docente (válido como optativo para la Especialización en Docencia Universitaria) dictado por la Unidad Pedagógica (UPA) de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales (FCAyF, UNLP). A lo largo del mismo, nos propusimos reflexionar sobre nuestra propia práctica docente: sus dilemas y desafíos. Desde el curso se sugirieron algunas preguntas que sirvieron de motor para el desarrollo de nuestra discusión y reflexión; y, asimismo, para pensar nuevas preguntas, nuevos desafíos que nos permitan innovar y mejorar nuestra práctica diaria como docentes universitarias.

Las preguntas disparadoras sugeridas para repensar la enseñanza y que guiaron nuestro relato son: ¿A quién? ¿Qué? ¿Cómo? y ¿Para qué enseñar? Entendemos que no son preguntas independientes unas de otras; pero su individualización nos permitió ordenar el desarrollo del trabajo. Además, nos nutrimos del material bibliográfico brindado por los organizadores del curso; así como de los propios debates surgidos durante los encuentros.

Durante el curso, no sólo tomamos nota de los conceptos teóricos abordados; sino también registramos algunos discursos, propios y de los colegas, que retomamos en este relato para reflexionar sobre las preguntas disparadoras y nuestros discursos y concepciones como docentes

Dado que la educación es un proceso en permanente construcción, consideramos que no podemos dar un cierre definitivo intentando contestar cabalmente estas preguntas, aunque, a lo largo del relato, marcamos algunas ideas por dónde entendemos que deberían pasar algunos cambios en las maneras (nuestras maneras) de enseñar: conociendo y reconociendo quién es el otro en este proceso; asumiendo una actitud más democrática y estando dispuestos a poner en diálogo nuestros conocimientos para la construcción de nuevos saberes.



**PALABRAS CLAVE:** dilemas – desafíos - práctica educativa - decisiones didácticas

## 1.INTRODUCCIÓN

El siguiente relato surge a partir de un curso de capacitación docente en la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales (FCAyF, UNLP), dictado por la Unidad Pedagógica (UPA) de dicha unidad académica. A lo largo del curso, nos propusimos reflexionar sobre nuestra propia práctica docente: sus dilemas y desafíos. Para ello, se sugirieron algunas preguntas que sirvieron de motor para el desarrollo de nuestra discusión y reflexión; y, asimismo, para pensar nuevas preguntas, nuevos desafíos que nos permitan innovar y mejorar nuestra práctica diaria como docentes universitarias.

Las preguntas disparadoras que guiarán nuestro relato son: ¿A quién; Qué; Cómo; Para qué enseñar? Entendemos que no son preguntas independientes unas de otras; pero su individualización nos permite ordenar el desarrollo del trabajo. Para abordarlas, nos nutrimos del material bibliográfico brindado por los organizadores del curso; así como de los propios debates surgidos durante los encuentros.

## 2.DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA / DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

*“Antes de enseñar cualquier cosa a quien sea, al menos es necesario conocerlo. ¿Quién entra hoy a la escuela, al colegio, al liceo, a la universidad?” (Pulgarcita - Michel Serres, 2012).*

→ **¿A quién? (¿quién es el otro del aprendizaje?)**

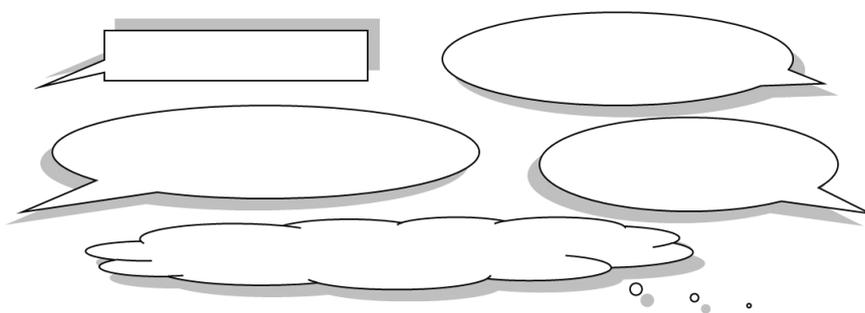


Ilustración 1

La elección de las frases de la Ilustración 1 surge a partir de lo que manifestamos en las clases del curso al pensar *quién es el otro en la relación pedagógica*: un otro que no lee, desmotivado o desinteresado; donde pareciera que los alumnos debieran asumir una actitud *pasiva* de escuchar, aprender y prestar atención, porque “*eligieron esta carrera*”. Y entonces aquí nos preguntamos ¿Qué sucede con los docentes?, acaso ¿No elegimos esta profesión?

Las experiencias que se comentaron a lo largo del curso, no sólo aquellas referidas a la enseñanza o al aprendizaje, sino también a diversas cuestiones en general, son tan diversas como la cantidad de personas asistentes. A pesar de ello, hubo cierto acuerdo respecto de algunas cuestiones. Por ejemplo, en referencia al tamaño de los grupos de alumnos, coincidimos en que, cuando el grupo de alumnos es más reducido, los estudiantes se “animan” más a preguntar, a participar. Aparentemente, en esas condiciones, se generaría, o se favorecería, un espacio de confianza, de mayor diálogo. Consideramos que, no sólo los estudiantes “se animan” a preguntar o a realizar aportes; sino también los docentes tal vez promovemos más ese espacio cuando los grupos son reducidos. En general, pareciera que preparamos las clases para “cumplir con un programa”; muchas veces, en detrimento de la calidad de la enseñanza.

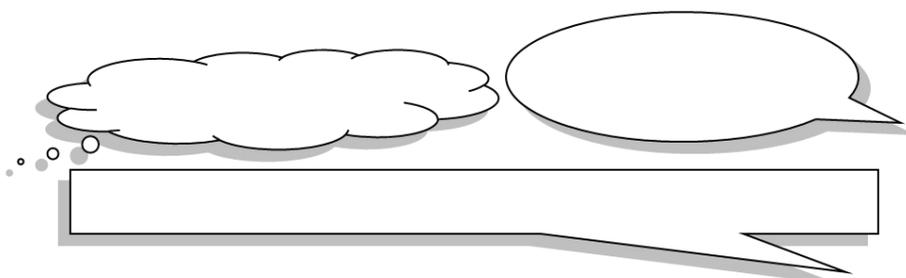


Ilustración 2

→ **La pregunta: ¿Quién pregunta? ¿Alguien pregunta?**

Pero, ¿Cómo generamos ese espacio de participación? Cómo promovemos que los estudiantes participen, ya sea con un simple comentario o una pregunta, en referencia a algo que se haya dicho y no hayan entendido, o de algo nuevo que se planteen. En general, habilitamos un espacio, luego de dar la clase casi a manera de monólogo, preguntando: “¿*Tienen alguna pregunta?*” o “¿*Entendieron?*”.

¿Es suficiente este acto de preguntar al finalizar la clase para crear, como decíamos arriba, espacios de participación en clase? ¿Podemos suponer que si no preguntan es porque en-

tendieron todo o son desinteresados? Invitarlos a realizar preguntas, ¿Hace que los alumnos sientan o tengan la confianza para entrar en diálogo con el docente? Quizás sea conveniente tener en cuenta lo planteado por Freire en "Por una pedagogía de la pregunta (2013): "... lo importante es relacionar, siempre que sea posible, la pregunta y la respuesta con acciones que fueron realizadas o con acciones que pueden llegar a ser realizadas o que pueden volver a realizarse. (...) nuestra defensa del acto de preguntar de ninguna manera considera la pregunta como un juego de intelectualoide" (Freire; 2013).

¿Es que acaso estamos jugando un ping-pong de preguntas y respuestas? ¿El espacio de preguntas es para confirmar que "entendieron" lo que se acaba de explicar? O ¿Se pueden hacer preguntas que pongan en discusión el tema que se trata? (para darle espacio a lo nuevo que pueda surgir) O, en cambio, ¿Se podría iniciar la clase dando lugar a las preguntas o proponiendo alguna actividad práctica que abra el debate sobre el tema a estudiar? Freire continúa: "Al contrario, es necesario que el educando, cuando pregunta sobre un hecho, obtenga a través de la respuesta una explicación del hecho y no una descripción pura de palabras relacionadas con él. Es preciso que el educando vaya descubriendo la relación dinámica, fuerte, viva entre palabra y acción, entre palabra-acción-reflexión" (Freire et. al, 2013, p.73).

En cuanto a la necesidad del educando de obtener una explicación a través de la respuesta, y no una "descripción pura de palabras relacionadas", lo asociamos a una escena de la película Shrek Tercero (video extracto "Shrek Pinocho Interrogatorio", en [www.youtube.com/watch?v=KSB-bFxDuw](http://www.youtube.com/watch?v=KSB-bFxDuw)), en donde el Príncipe Encantador le pregunta a Pinocho: "¿Dónde está Shrek?", y la respuesta de Pinocho no pasa más allá de meras palabras relacionadas, sin explicar concretamente nada: (Pinocho) "bueno, yo no sé dónde no está (...) sería inexacto suponer que, no podría dejar de decir que no es casi parcialmente incorrecto (...) definitivamente diría que rechazo la idea de que sea posible, con cierta falta de improbabilidad de que sepa o no sepa dónde a lo mejor no esté... y si en verdad ahí no estuviera, y, aunque no estuviera donde yo pensé que estaba... ". En tal escena, vemos reflejada una situación análoga a la que puede ocurrir en clase, porque lo hemos vivido como estudiantes de la carrera, donde si un alumno pregunta, puede que le contesten o no. También existe la posibilidad que las respuestas de los docentes generen mayor confusión. En Shrek, basta con verles las caras al resto de los personajes mientras Pinocho responde a la pregunta del Príncipe Encantador sin precisar en nada, siendo una "descripción pura de palabras relacionadas"; meras palabras que, en concreto, no aclaran nada, sino más bien oscurecen. Mientras, Galletita de Jengibre está en la suya, "cantando", lo cual sucede muchas veces en una clase: los estudiantes están presentes físicamente, pero no están siguiendo lo que se dice. ¿La Galletita de Jengibre representaría a los "desinteresados"? ¿Los que "molestan" en clase porque "no prestan atención"? ¿O podríamos pensar que no todos tenemos los mismos tiempos y las mismas maneras de

aprender? podríamos pensar, tal vez, ¿Qué los docentes a veces no diseñamos las clases conociendo (y reconociendo) quién es el otro en la relación pedagógica?

→ **¿Cuál sería el rol del docente?**

Prieto Castillo (1995), habla de “mediar”: “partir de lo cercano a lo lejano, y lo más cercano en cualquier proceso es siempre uno mismo”. El autor plantea que “no hay apropiación posible de información si la misma llega de a torrentes (...) ¿Qué significa apropiarse? Hacer de uno algo, incorporarlo a las diarias rutinas, a la percepción cotidiana, al propio universo de sentido. Sin apropiación los conceptos, la información, pasan como llegan y se pierden.”

Como docentes, ¿Tenemos en cuenta los saberes previos de los estudiantes? Y no nos referimos sólo a los saberes adquiridos en otras materias a lo largo de la carrera, los cuales sería bueno también ir integrando, y no aprendiendo cada materia como compartimentos aislados... De hecho, en un trabajo práctico realizado durante la cursada de la asignatura Extensión Rural (materia obligatoria para las carreras de grado de Ingeniería Agronómica e Ingeniería Forestal), los alumnos manifestaron que, en general, a lo largo de la carrera, “hay mucha información y poco razonamiento”...

→ **“¿Cómo?” (O “El Desafío de Cambiar Metodologías”)**

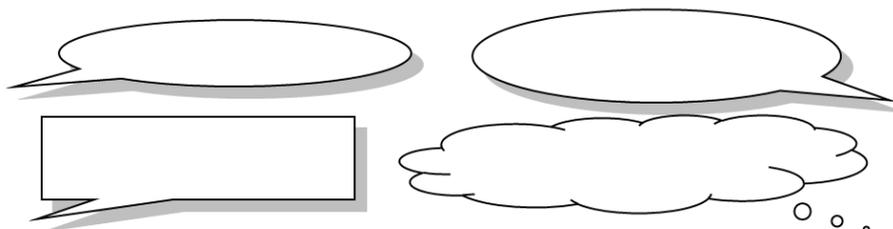


Ilustración 3

**¿Cómo nos vemos? ¿Cómo nos ven en la relación pedagógica?**

**¿Cómo enseñamos? ¿Enseñamos cómo nos enseñaron?**

En varios de los encuentros, algunos colegas manifestamos la “distancia” que percibimos entre profesor–alumno. ¿Por qué estaría dada esta distancia? ¿Es una cuestión generacional, por miedo, prejuicios?, ¿Por qué el docente es “el que sabe” y está “al frente de la clase”? Existen algunas ideas instituidas, que nos parece necesario nombrar para empezar a reflexionar sobre las mismas. Por ejemplo: el estudiante es perezoso o desinteresado, generalmente de actitud pasiva (escucha... tiene que aprender), y el docente es quien organiza su clase (los contenidos que da y evalúa); “tiene la sartén por el mango” y decide (o tiene el poder de de-

cidir) si el alumno aprueba o no, y si aprueba con 4, con 7 o más...

¿Cómo hacer para acortar esa distancia, para favorecer y promover la participación de los alumnos? ¿O cómo hacemos para que esa distancia no interfiera negativamente en el proceso educativo? Es conveniente propiciar un vínculo de confianza, de respeto; creando las condiciones en clase para que los estudiantes asuman un rol más activo en el proceso de aprendizaje... ¿Podría ser con una actitud menos autoritaria de (algunos) docentes? ¿Cambiando el trato hacia los alumnos? Entendemos que los estudiantes no son meros envases vacíos que hay que llenar con los contenidos mínimos y necesarios de cada materia. Coincidimos con Freire cuando plantea que "aquel que es "llenado" por otro de contenidos, cuya inteligencia no percibe, de contenidos que contradicen su propia forma de estar en su mundo, sin que sea desafiado, no aprende." En cambio, afirma que "en el proceso de aprendizaje, sólo *aprende* verdaderamente aquel que se apropia de lo aprendido, transformándolo en aprehendido, con lo que puede, por eso mismo, reinventarlo" (Freire, 1984). Sin embargo, muchas veces se dictan clases con la idea de que una buena enseñanza es la que apunta a que el estudiante construya "criterio" (para cuando se reciba...), ¿Es que acaso los estudiantes no tienen criterio? ¿Hay que esperar a recibirse para hacerse de criterio?

En un artículo titulado: *Alumnos de hoy, ¿Escuelas de ayer? - cómo atender la diversidad* (Diario La Nación, 7/09/2013), Axel Rivas, el director del Programa de Educación de Cippec, realiza una afirmación que, si bien es alusiva a la escuela secundaria, creemos que tiene sentido para pensar estas cuestiones que venimos planteando acerca de la relación pedagógica. Axel Rivas dice:

*"La escuela secundaria fue diseñada para seleccionar, no para enseñar a todos. Su desafío más profundo es pedagógico: pasar de enseñar todo el programa de forma expositiva y tomarlo en un examen a llegar a cada alumno, lograr conectarlo con el conocimiento, que profundice en áreas específicas, que domine saberes en profundidad antes que muchos saberes superficiales de memoria"*



Ilustración 4: Tipos de Inteligencia.

Todos y cada uno somos personas con diferentes habilidades, por lo cual, al explicar o enseñar un determinado tema (o materia), no todos lo vamos a entender igual, ni con la misma facilidad (o dificultad); ni todos tenemos las mismas motivaciones (a algunos les gustará más, a otros menos). Con aquellos con mayor facilidad, interés, según los discursos que fueron apareciendo en el curso de capacitación docente, se considera que no habría “mayores inconvenientes” (serían nuestro grupo “ideal” de estudiantes); pero aquellos con mayores dificultades en la apropiación de los conocimientos (o desmotivados o desinteresados), ¿Qué hacemos?... ¿Hacemos algo?... En la mayoría de los casos, nuestra experiencia como estudiantes de la carrera y ahora, en nuestra experiencia como docentes, nos permite aseverar que tratamos a los alumnos como grupos homogéneos, como si fueran bloques de un diseño estadístico experimental y los que quedan fuera del tratamiento, o sin tratamiento (“aquellos desmotivados/desinteresados”) quedan a la deriva, como en el limbo... Sabemos que el manejo de este tipo de situaciones es complejo, pero pensamos que, si favorecemos la participación de todos los alumnos, teniendo en cuenta sus conocimientos o saberes previos, se podría favorecer un mejor proceso de aprendizaje (por ejemplo, la realización de trabajos o ejercitación en grupo, donde se complementan conocimientos y habilidades de resolución; con esto tratamos de pensar en que la clase no sea meramente expositiva, y estar predispuestos a lo que pueda surgir).

Aquí es conveniente tener en cuenta lo dicho por Meirieu (1995) en *Frankenstein Educador*: *“la segunda exigencia de la revolución copernicana en pedagogía, consiste en reconocer a aquél que llega como una persona que no puedo moldear a mi gusto. Es inevitable y saludable que alguien se resista a aquél que le quiere <fabricar> (...) la obstinación del educador en someterle a su poder suscite fenómenos de rechazo que sólo pueden llevar a la exclusión o al enfrentamiento. Educar es negarse a entrar en esa lógica”* (Meirieu, *Frankenstein Educador*; 1995, p. 75).

No es fácil cambiar esto, ni (seguramente) salga al primer intento. Habrá que ir pensando diferentes propuestas o alternativas. Estamos seguros que desistir al primer intento no es el camino; pero pareciera más fácil volver a lo que se hacía cuando alguna “innovación” no funciona, en vez de ir modificando y “puliendo” o mejorando. Volver a la misma metodología (estructurada y planificada) donde los docentes recitamos el tema del día (que preparamos y estudiamos, para dar en el tiempo estipulado) y el alumno “*simplemente*” “*escuche*” y “*entienda*”. Reconocemos que esta forma de enseñar que hemos aprendido en nuestras biografías como estudiantes, nos da mayor seguridad como docentes, porque es a lo que nos habituamos, y a lo que fuimos habitadas, (a estudiar para dar la lección – un parcial o final) a escuchar en silencio la clase expositiva del docente.

En definitiva, terminamos enseñando como nos enseñaron; es una mera repetición, de formas y contenidos. Antes había pizarrón, tizas y retroproyector; ahora hay cañón, power



point, pizarra y fibrón (pareciera que esa es la gran innovación) ¿Es que acaso pasó tanto tiempo desde que fuimos estudiantes que nos olvidamos lo que nos ocurría y pensábamos en esa instancia de nuestra vida sobre el proceso de aprendizaje? Porque podría ser un indicio de que lo que nos pasó a los docentes siendo alumnos, también le pase – de manera similar – a los alumnos de hoy, aunque muchas cosas del contexto sean diferentes. ¿No nos pasaba que había clases o materias en las cuales nos aburríamos y/o nos costaban? ¿O todas las clases eran divertidas y participativas? ¿Nosotros participábamos *activamente* en las clases? ¿O nos sentábamos *pasivamente* a “*escuchar y tratar de entender*” la exposición del docente? ¿Había cosas que nos motivaban (nos interesaban más) y otras que nos desmotivaban (o nos interesaban menos) o siempre estuvimos motivados (“porque es la carrera que elegimos”)? ... No creemos que al alumno de hoy en día le pasen cosas muy distintas en este sentido... pero quizás el contexto es distinto, y podemos pensar en clases que den lugar a lo nuevo que pueda surgir. Tal vez podamos pensarnos como docentes que promovamos la curiosidad y le demos espacio a la creatividad. Nos parece un desafío interesante, poder posicionarnos como docentes que entendamos la enseñanza como construcción de conocimientos y no solamente como transmisión de información. Una reflexión sobre este desafío de cambiar metodologías lo podemos ver en el video “Es momento de cambiar la educación” (en <https://youtu.be/Qn-Q3hRBB7LY>) – pero no profundizaremos al respecto, en este apartado.

Meirieu (1987, citado por Meirieu en Frankenstein Educador), dice que “*aprender es siempre tomar información del entorno en función de un proyecto personal*”; luego menciona que “la tercera exigencia de la revolución copernicana en pedagogía consiste en aceptar que la transmisión de saberes y conocimientos no se realiza nunca de modo mecánico y no puede concebirse en forma de una duplicación de idénticos como la que va implícita en muchas formas de enseñanza. Supone una reconstrucción, por parte del sujeto, de saberes y conocimientos que ha de inscribir en su proyecto y de los que ha de percibir en qué contribuyen a su desarrollo”.

Según Axel Rivas, consultado para el artículo del diario La Nación citado anteriormente (Diario La Nación, 7/09/2013), “los adolescentes deben estar en las aulas para plantearles inquietudes, ganas de hacerse preguntas e investigar, herramientas de búsqueda, selección y valoración de la información, capacidades de expresión, trabajo colaborativo, conciencia social y placer por el aprendizaje.” Maximiliano Estigarribia, docente de nivel secundario y director de la ONG Equipo de Trabajo e Investigación Social (ETIS), en la misma nota, afirma: “Hay que dejar de lado una escuela centrada en contenidos *académicos* para dar lugar a una escuela que llene de sentido a esos contenidos, orientándolos a experiencias de vida y aprendizajes que vinculen con la vida en sociedad, con el compartir con otros proyectos de vida en común, con la transformación de la realidad social.”

Ahora bien, si los docentes transmitimos información/ saberes que pretendemos que los

alumnos aprendan para rendir en un examen: ¿Cómo sabemos (o nos damos cuenta) los docentes que el alumno sabe, estudió, pero sobretodo, entendió? ¿Cómo sabemos o nos damos cuenta que el alumno sabe lo suficiente? ¿Porque va y repite en el examen lo que se explicó en clase y en la guía? .... Queda a nuestro criterio (el criterio de los docentes) que evaluamos, que somos quienes (supuestamente) “*tenemos la sartén por el mango*” y decidimos (o tenemos el poder de decidir) si el alumno aprueba o no, y si aprueba con 4 o 7 o más... y quienes en definitiva decidimos hasta qué nivel de profundidad son necesarios saber y cuáles son los temas (por más que haya un programa con contenidos que cumplir, los docentes decidimos los temas a los cuales darles mayor énfasis), según **nuestro criterio**. Asimismo, con este criterio moldeamos a los alumnos, no sólo en cuanto a los contenidos que deben saber sino hasta cómo deberían de aprenderlo, donde aprender es repetir lo que el docente explicó (y expresarlo en las distintas instancias de examen), moldeando su aprendizaje y limitando su creatividad.

→ **¿Formación homogénea e industrial de profesionales con criterio? ¿Qué es tener criterio?**



Ilustración 5

Esta situación en la que los docentes no sólo decidimos cómo organizar nuestra clase, sino que también moldeamos el aprendizaje de los educandos con el fundamento de otorgarles criterio para su futuro profesional pareciera estar naturalizado en la mayoría de las materias en la Facultad. Entonces, al ingresar a la Facultad, el alumno cursa las materias necesarias y obligatorias para alcanzar el título de grado correspondiente. Pareciera que esas asignaturas, en esa secuencia cronológica, garantiza la adecuada formación del alumno llevándolo por el camino del profesional que se pretende formar para el mercado laboral.

En nuestra experiencia como estudiantes, y siendo docentes, nos animamos a afirmar que al homogeneizar la (forma de) enseñanza (y aprendizaje) se estaría formando (¿Se está realmente formando?) profesionales como si fuese una industria de “máquinas”; por ejemplo: todos Smartphones, LCDs, etc. Como la película de Charles Chaplin, *Tiempos modernos*, que lo único que sabe hacer el operario es ajustar el (mismo) tornillito de cada aparato. Al salir de

la fábrica, el operario sigue haciendo el mismo movimiento, mecánica, automática y sistemáticamente. Pareciera que los alumnos son ese "aparato", o más bien, "conjunto de partes" que pasan por diferentes operarios (materias/docentes) y en cada uno ajustan un tornillito o agregan un accesorio (los contenidos que tienen que saber y cómo tienen que saberlo). Hasta que egresan, y ahí: ¿Qué hacen los nuevos profesionales? ¿Qué hacemos cómo docentes: qué profesionales estamos formando? ... ¿Todos los smartphones o LCDs te sirven para todo? Aquí se corrobora lo dicho por Follari (2010), que *"la universidad no prepara al estudiante para el choque con la realidad del medio, y no se discute lo suficiente sobre las enormes diferencias de criterios que rigen la actividad en un espacio y el otro"* (Follari, 2010, p. 541). Asimismo, afirma que los docentes no están urgidos por la condición de los egresados de la universidad, los cuales no hacen reclamos a la institución desde su rol profesional, dirigiendo sus reclamos al campo laboral y raramente a la formación previa. (El hecho es que los docentes no vemos las caras de los egresados; los docentes sólo atendemos estudiantes, y no necesitaríamos hacernos cargo del resultado laboral de su enseñanza).

En ese sentido, y en el mismo trabajo, Follari (2010), refiere que *"el plan de estudios debe orientarse a las habilidades, capacidades, destrezas y conocimientos teóricos que son propios del campo profesional para el cual se está preparando"* y, que, *"tal perfil no puede ser un listado general de actividades posibles, sino un estudio del mercado laboral suficientemente serio para orientarse de acuerdo a las tendencias reales en la demanda social (...) Habrá que fijar el modo en que cada materia del plan colabora específicamente a esto"*. Además, afirma que *"un plan de estudios adecuado es algo más que una planificación detallada: será también aquel que tenga en cuenta las efectivas posibilidades, que entusiasme a los alumnos, que interese a los futuros empleadores, que comprometa realmente a los docentes tanto en su conformación como en su aplicación concreta"*. (Follari, 2010, p. 531-532).

*"Locura es hacer más de lo mismo y esperar resultados diferentes"* (Einstein).

### → **¿Tecnologías del pasado vs Nuevas tecnologías? O Cómo incorporamos nuevas tecnologías a "El Desafío de Cambiar Metodologías"**

A modo de corolario en este punto, podríamos decir que las tecnologías consideradas "del pasado" (como pueden ser los libros o enciclopedias en papel) y las "nuevas" tecnologías (como son considerados los dispositivos electrónicos con acceso a internet) son herramientas que se pueden complementar: los libros se pueden consultar, e incluso algunos están digitalizados y uno puede acceder a ellos desde diferentes dispositivos electrónicos; y, por otro lado, los celulares cuentan con buenas cámaras, lo que permite obtener imágenes de lo que se observa en clase. Por ejemplo, en las clases prácticas de materias que implican el uso de

laboratorio se pueden sacar fotos (con el celular) de cómo quedan los tubos de ensayo antes y después de una reacción, o de una célula al microscopio, etc. y luego compartirlas en redes sociales, en grupos de estudios virtuales como complemento de las guías de estudio brindadas por las cátedras. Incluso, este material puede ser utilizado como insumo en las clases y/o en el Aula Virtual.

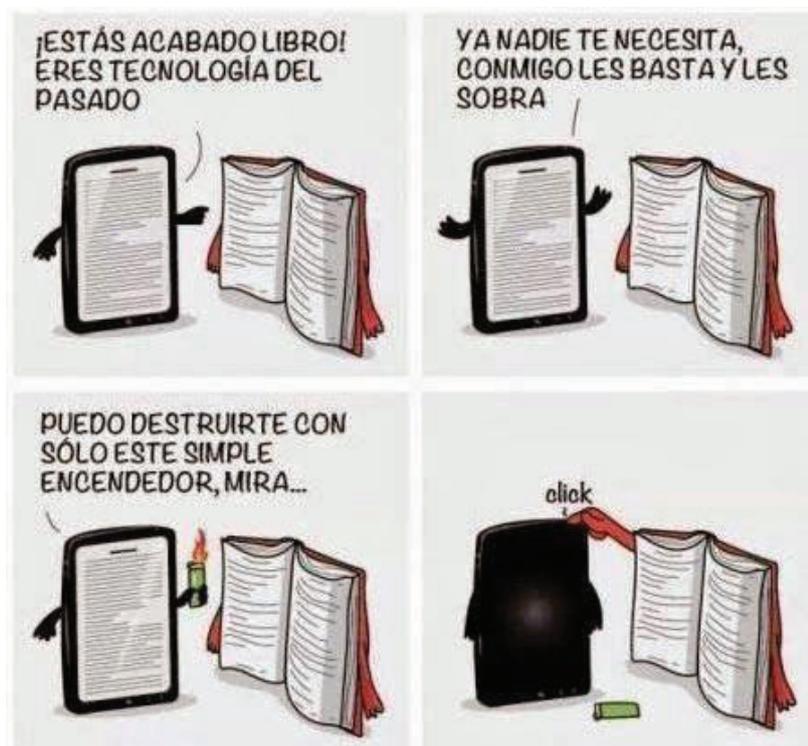


Ilustración 6 *¿Tecnología del pasado?*

Las nuevas tecnologías permiten tener acceso rápidamente a mucha información, pero esto no le quita importancia al rol del docente como mediador de esa información para la construcción de conocimientos con los alumnos.

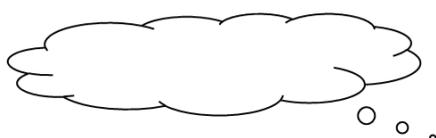
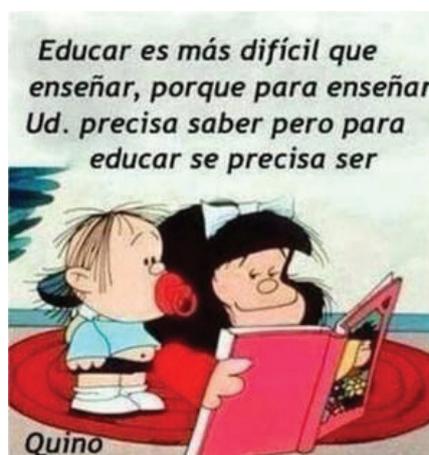
Retomando las preguntas propuestas al inicio del trabajo: el **Qué** y el **Para qué** nos quedan como desafío de debate y reflexión en próximos encuentros de este tipo.

### 3. CONCLUSIONES

A modo de conclusión, consideramos que no podemos dar un cierre definitivo a esta discusión, puesto que entendemos que la educación es un proceso en permanente construcción. Aunque, como hemos ido haciendo a lo largo del relato, podemos marcar algunas direcciones por dónde entendemos que debería ir este proceso o por dónde queremos ir nosotras como

docentes. En primer lugar, conociendo y reconociendo quién es el otro en este proceso; un otro con saberes, dudas, ideas, propuestas. En segundo lugar, asumiendo una actitud más democrática –es decir, sabiendo que nuestros saberes no son los únicos válidos o universales-; estando dispuestos a poner en diálogo nuestros conocimientos, porque entendemos que el proceso de enseñanza y aprendizaje –la construcción de nuevos conocimientos– se da en ese diálogo.

Por último, dejamos a continuación, algunas reflexiones finales con la intención de continuar pensando la experiencia de enseñar, y sus dilemas y desafíos...



## BIBLIOGRAFÍA:

Freire, P. (1984). ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural. Cap. I. Ed. Siglo XXI. México.

Freire, P.; Faundez, A. (2013). Por una pedagogía de la pregunta: crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes. 1ª Ed. Siglo XXI Editores. Buenos Aires. pp. 68-80.

Follari, Roberto-Agustín (2010). El currículum y la doble lógica de inserción: lo universitario y las prácticas profesionales. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, I (2), 20-32. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/2991/299123994002.pdf>. Última vista: marzo de 2020.

Meirieu, P. (1995). *Frankenstein Educador*. Editorial Laertes. Barcelona. pp. 67-96. Disponible en: [ciccentro.files.wordpress.com/2013/07/merieu-p-frankestein-educador.pdf](http://ciccentro.files.wordpress.com/2013/07/merieu-p-frankestein-educador.pdf). Última vista: marzo de 2020.

Prieto Castillo, Daniel (1995). *Mediación de materiales para la comunicación rural*. Serie Comunicación Rural – Dirección de Comunicaciones, INTA.

Urdinez, Micaela (sábado 7/09/2013). *Alumnos de hoy, ¿escuelas de ayer? – Cómo atender la diversidad*. *Diario La Nación, Suplemento Comunidad*, pp. 8 – 11.

Video “Es momento de cambiar la educación”, 5’29” de duración, disponible en: [www.youtube.com/watch?v=QnQ3hRBB7LY&index=4&list=WL..](http://www.youtube.com/watch?v=QnQ3hRBB7LY&index=4&list=WL..) Última vista: marzo de 2020.

Video “Shrek Pinocho Interrogatorio”, video de 2’18” de duración, extracto de la película *Shrek 3*, disponible en: [www.youtube.com/watch?v=KSB-bFxDuw](http://www.youtube.com/watch?v=KSB-bFxDuw). Última vista: marzo de 2020.

Imagen ¿Tecnología del pasado? En: Biblioteca Conjunta FCAYF y FCV – UNLP: sitio oficial en Facebook, en: [www.facebook.com/bibliotecaconjunta.fcayf.fcv.unlp/photos/a.950501288330262.1073741828.917649608282097/1278434802203574/?type=3&theater](http://www.facebook.com/bibliotecaconjunta.fcayf.fcv.unlp/photos/a.950501288330262.1073741828.917649608282097/1278434802203574/?type=3&theater). Última vista: marzo de 2020.

Imagen Tipos de inteligencia extraído de Soliloquio de la lengua oficial en: [www.facebook.com/soliloquiodelalenguaoficial/photos/a.887923637945755.1073741828.887446574660128/1397952610276186/?type=3&theater](http://www.facebook.com/soliloquiodelalenguaoficial/photos/a.887923637945755.1073741828.887446574660128/1397952610276186/?type=3&theater) Última vista: marzo de 2017.

Imagen Mafalda – Quino Educar y Enseñar en Educación Emocional en Facebook, disponible en: [www.facebook.com/fundacioneducacionemocional/photos/a.288139034578149.73776.275994565792596/1371328829592492/?type=3&theater](http://www.facebook.com/fundacioneducacionemocional/photos/a.288139034578149.73776.275994565792596/1371328829592492/?type=3&theater) Última vista: marzo de 2020.



# Los procesos de construcción de la identidad docente en situaciones de práctica pre profesional de los estudiantes de los profesorados de la FCEQyN-UNaM.

Oudin, Alicia Mónica<sup>1</sup>

Gimenez, María Claudia<sup>2</sup>

1 Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales, UNaM, Argentina. [monicaoudin@gmail.com](mailto:monicaoudin@gmail.com)

2 Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales, UNaM, Argentina. [mcgimenez3107@gmail.com](mailto:mcgimenez3107@gmail.com)

## RESUMEN

La presentación que realizamos a continuación, refiere a una experiencia desarrollada en el marco de la cátedra identidad y profesión docente de cuarto año de los Profesorados en Biología, Física y Matemática, de la Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales de la Universidad Nacional de Misiones. Se busco, desde la investigación-acción construir esta experiencia formativa.

Presentaremos los hallazgos más significativos, pero nos centraremos, fundamentalmente, en relatar y analizar lo que llamamos talleres de sistematización de las prácticas pre-profesionales<sup>118</sup>.

Estos talleres fueron pensados inicialmente - en tanto se trabajaría con estudiantes del último año de la formación en circunstancias de desarrollar la práctica pre-profesional o "residencia"-, como instancias que habilitaran otra<sup>119</sup> posibilidad de retomar información que nos diera cuenta del problema de investigación, es decir los procesos de construcción de la identidad docente en situaciones de práctica pre profesional.

Sin embargo, a poco de iniciarlos y tomar contacto con las estudiantes y la intensidad con que estaban viviendo la experiencia de las prácticas en las escuelas secundarias, debimos dar otro carácter a dichos encuentros de taller.

Comunicamos aquí las referencias teórico-metodológicas, parte del desarrollo de la experiencia de investigación y los hallazgos.

---

118.- Llamamos, en consonancia con otros autores, prácticas pre-profesionales a las que desarrollan los estudiantes en las circunstancias formativas, más conocidas como "residencia docente" y para diferenciarlas de las laborales profesionales (Giménez - Oudin, 2012)

119.- Decimos "otra", porque contábamos ya con material recolectado en el contexto de algunas cátedras, incluso desde los primeros años de formación de las estudiantes tales como, autobiografías, narraciones acerca de sus experiencias escolares, sus docentes ideales, etc.

## **1.INTRODUCCIÓN**

El presente trabajo da cuenta de una experiencia que articuló docencia e investigación en el marco de un taller con estudiantes del cuarto año de los Profesorados de la Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales de la Universidad Nacional de Misiones (UNaM). Se propuso trabajar los procesos y tensiones en la construcción de la identidad docente.

Para tal fin, se realizó un trabajo acerca de los sentidos constitutivos de las prácticas docentes que tienen los estudiantes, articulando las dimensiones estructurales e institucionales objetivas -históricas- y las significaciones que adquieren las mismas en la consciencia de los estudiantes. Se buscó conocer: ¿Qué relación se observa entre las significaciones de la práctica docente construidas durante las propias biografías y las concepciones pedagógicas de los estudiantes?

Se indagó: ¿Cuáles son las condiciones contextuales de las trayectorias escolares de los estudiantes?, ¿Cuáles son las experiencias vividas en la escuela que los estudiantes consideran significativas?, ¿Qué y cómo se refieren y relatan las experiencias vividas en la escuela, ahora que están en la instancia de Residencia Docente?, ¿Cuáles son las razones que justifican la elección de tales experiencias como significativas?, ¿En qué medida configuran las concepciones de práctica docente que actualmente sostienen?, ¿Qué aprendieron de las mismas?

La investigación tuvo como objetivos generales, conocer y comprender los significados que para las estudiantes tiene la práctica docente a partir de sus propias trayectorias de vida-auto-biografías. Y también, revisar y redefinir las concepciones de práctica docente que se sostienen en la institución a fin de incluir en la formación de maestros con marcos referenciales enriquecidos por las autobiografías de los estudiantes, buscando mejorar los procesos de enseñanza.

La investigación nos permitió también conocer la diversidad de trayectorias formativas para repensar la formación docente en el campo de las prácticas y facilitar el acceso y permanencia de los estudiantes. Tales reconstrucciones fueron elementos que posibilitaron la definición del tema y la problematización en la investigación que realizamos.

## **2.DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA / DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN**

### **Elementos teóricos referenciales**

Para no abundar, sólo mencionaremos los autores principales desde los que hemos abordado las categorías centrales del proyecto. Así, los análisis han recuperado aportes de las



investigaciones de Ana María Zoppi (1998); de Andrea Alliaud (1994 y 2002), de Remedi, Aristi y otros (1988); de Elsie Rockwell (1995), de José Contreras (1988); de Gloria Edelstein (1995-2011). Liliana Sanjurjo (2009). *La Teoría Social* de Bourdieu (1999), *la Teoría Educativa Crítica* (Carr, W y Kemmis, P: 1988), Tomaz Tadeu da Silva (2000) y “la producción social de la identidad y de la diferencia”, entre otros.

## **Metodología**

La perspectiva teórico-metodológica desde la que se llevó adelante el trabajo fue de corte interpretativo-crítica, con estrategias cuali-cuantitativas de construcción de la información. Sin embargo al incorporar los talleres mencionados, nos fuimos conformando como grupo autorreflexivo y, la perspectiva de la Investigación-Acción Participativa (IAP) fue el giro que tomó el proceso de indagación. En los talleres, trabajamos con quince estudiantes, quienes al momento de desarrollar la investigación, cursaban el cuarto año de formación de los Profesorados.

La referencia teórico-metodológica para esta modalidad de trabajo, recuperó la experiencia del *Taller de educadores* de Achilli (2000) que, entendemos, mantiene una similitud con la IAP. Es una “modalidad de producción de conocimientos cuyos fundamentos se centran en la combinación de una estrategia grupal de investigación y un modo de perfeccionamiento docente” (Achilli, 2000: 58 y 59).

## **Los hallazgos: Las identidades desde sus autobiografías escolares: tensiones y contradicciones**

En sus diarios y autobiografías se advierten narraciones de experiencias escolares atravesadas por sensaciones placenteras, de alegría, de gratificaciones, de momentos felices, en resumen narraciones que dan cuenta de una alta valorización de la escuela.

Las experiencias que se narran como significativas son las relacionadas con: vínculos con maestras y compañeros, festejos escolares y actos patrios, representaciones o participación con distintas modalidades en dichos festejos y conmemoraciones, paseos y viajes escolares, ceremonias de honra a la bandera y elección de abanderados, aptitud y fortaleza de las maestras, como así también de su permanente actitud contenedora. En todo momento se advierten en esas narrativas, la fuerza significativa de la escuela y todo lo que ella representaba para ellas y sus padres. También del honor que representaba ser portador de la enseña nacional. La escuela ha sido para estas familias una institución de jerarquía singular, de vital importancia y sobre la cual se organizaba y giraba la vida familiar (Rockwell 2005). La prolijidad y esmero en los detalles de la indumentaria escolar, so-

bre todo en los actos escolares, está presente en las narrativas de esas estudiantes, ahora ya docentes, la amabilidad, paciencia y contención de maestras y directivos, son expresiones presentes en esas narrativas.

Sin pretender quitar valor a esas experiencias formativas que describen, advertimos que en esas escrituras autobiográficas, no hay mención a las experiencias de aprendizaje en la escuela, a la enseñanza en el aula, a las formas de transmitir el aprendizaje escolar, a las actividades a realizar en casa o lo que comúnmente se designa como “tareas”; a dificultades o problemas con el aprendizaje de algunas áreas o disciplinas de conocimiento, a quejas por el excesivo “trabajo” escolar (Ob cit) en síntesis, lo relacionado con el conocimiento. Sobre este aspecto, en más de un caso han elegido incluir en sus autobiografías, sus boletines de calificaciones, sin comentarios, ni apreciaciones acerca de sus contenidos. Más bien se narran experiencias socializadoras, de formación de actitudes y valores que regresan a la memoria en el presente (amor, paciencia, comprensión de las maestras) de cultivo de amistades. En suma, los recuerdos de la escolaridad se caracterizan por destacar lo bueno, lo feliz, lo lindo, lo gratificante de esa experiencia o bien lo contrario si les ha tocado un “mal” maestro: situaciones de discriminación, intolerancia, maltrato, etc.

Los recuerdos de sus trayectorias escolares, reproducen en relatos míticos el lugar simbólico de una escuela contenedora, inclusiva, armoniosa y feliz. La escuela y los maestros de la niñez que se recuperan en el presente, desde la actividad de la memoria, parecieran corresponder a las de sus imágenes idealizadas, enaltecidas y que engrandecen esa escuela y docentes más que recuperar construcciones realistas, complejas y más aproximadas a lo que efectivamente son estas instituciones sociales estatales en las que convergen diferentes actores con intereses comunes la más de las veces, pero que pueden entrar en tensión o conflictividad en algunas ocasiones.

La escuela, en los relatos es la que representa el lugar ideal, el lugar de lo sagrado, la que encarna y práctica los valores más nobles, los valores universales deseables: bondad, cortesía, paciencia, caridad, etc. Estas representaciones idealizadas de la escuela podrían entenderse desde la función instituyente y fuertemente socializadora que caracterizó desde sus orígenes a la institución escolar. Según Dubet (2008) desde este “programa institucional”, la escuela y los maestros estaban investidos de una autoridad que los trascendía porque encarnaban, valores y principios sagrados. Esas imágenes son las que parecen estar presentes en las autobiografías de los estudiantes de los profesorados.

Sin embargo, algunas de esas representaciones elaboradas al ingreso de la carrera de profesorado, sufren transformaciones producto de la apropiación de los contenidos teóricos impartidos en los espacios de la formación general y de las prácticas. Las imágenes idealizadas de los docentes y la escuela comienzan a tensionarse a la luz de las reflexiones discutidas

desde los referentes teóricos. Comienzan a complejizar sus miradas del fenómeno escolar y de la actividad de la docencia. Comienzan a revisar las propias representaciones y a esbozar inquietudes acerca de las mismas: por qué pienso como pienso, cómo he ido construyendo esas ideas. Las tensiones y contradicciones entre las ideas acuñadas desde el sentido común y los aportes teóricos que intentan fracturarlos, es lo que caracteriza el recorrido en la carrera magisterial.

Es así que en el trayecto formativo, fundamentalmente durante la etapa de las prácticas, las **identidades profesoriales** se van constituyendo en la tensión entre lo ideal, lo real, lo posible y lo deseable. Las experiencias de la práctica pre-profesional, están plagadas de situaciones en las que la mayoría de las veces se activan las huellas configuradas en la escuela, sobre todo a partir de la inmersión en las escuelas co-formadoras.

En resumen, pretendemos destacar el carácter contradictorio, complejo, cambiante y no lineal del proceso formativo que a veces tensiona, a veces rompe y otras, confirma las ideas y representaciones idealizadas de la actividad docente y de la escuela. Y es interesante cómo a la hora de justificar, argumentar o explicar, se apela a la teoría que favorece la elaboración de discursos críticos y emancipadores y sin embargo, a la hora de retomar para el análisis vivencias significativas de práctica, sobresalen las situaciones ligadas a los afectos, los sentimientos, la necesidad de reconocimiento, de contención, de acompañamiento que destacaron como atributos valorables de sus escuelas transitadas.

Pareciera que la situación compleja y ambigua de la práctica, activa -desde circunstancias experimentadas como dolorosas y angustiantes- las imágenes idealizadas de aquellos educadores/as contenedores/as de la infancia. Algunas de ellas sienten que la institución formadora las ha dejado "a la buena de dios", así lo expresan:

*"Esta última etapa de la carrera no fue como la había imaginado y soñado sino todo lo contrario. Al comienzo fue muy triste y desolador, plagada de angustia y desesperanza"*

*"...respecto a la institución formadora no me sorprendió, ya que la exclusión estuvo presente desde el comienzo del año..."*

Estas sensaciones de soledad y abandono<sup>120</sup> podrían estar referenciadas en las marcas o huellas que dejara la escuela instituyente de la infancia. El declive del "programa institucional" (Dubet 2008), las mutaciones y transformaciones que están experimentando las organizaciones escolares, entrarían en tensión o estarían colisionando con esas huellas del pasado escolar. La demanda a la escuela actual podría entenderse como el resultado del trabajo sobre

---

120.- Sensaciones relacionadas, también, con los intensos significados de la situación de práctica pre-profesional, que intentaremos explicar en el apartado siguiente.

ellas, de dicho programa y de su eficaz fuerza instituyente. En tanto los reclamos están dirigidos a la institución formadora y en ningún caso a las escuelas co-formadoras, en las que aún ese “programa institucional” conserva algo del pasado. Todo lo cual estaría indicando que el trabajo formativo para producir rupturas precederas con esas construcciones idealizadas del propio pasado escolar, activadas en el trayecto de la práctica, no estaría produciendo resultados suficientemente exitosos.

### **Los Talleres: una reflexión sobre el valor de esta práctica.**

En adelante nos detendremos en lo que queremos centralizar en esta propuesta, porque pensamos puede ser una orientación didáctica de interesante incidencia en el proceso de formación de estudiantes en circunstancias de su práctica pre-profesional y, son de los talleres de identidad docente y su importancia.

Al margen del valor teórico señalado y de todas las referencias bibliográficas que dan cuenta del valor potencial de esta práctica, hay aspectos que deseamos destacar y que emergieron de los procesos de autorreflexión de los mismos talleres en los que estábamos comprometidas. En resumen de los aprendizajes experimentados como docentes en esas circunstancias de IAP y que enfatizamos a continuación.

En primer lugar, advertimos que los profesores de los estudiantes en circunstancias de práctica pre-profesional, no logramos dimensionar el significado de esa experiencia para nuestros alumnos. Es probable que en tiempos y espacios, nos encontremos muy alejados de esa circunstancia por la que pasamos oportunamente y hayamos olvidado lo vivido o bien ha sido una experiencia poco reflexionada en su momento, de la cual no extrajimos aprendizajes que nos permitan “ponernos en los zapatos” de nuestros practicantes en la actualidad.

En el caso presentado y cuando decimos que debimos dar un giro a los procesos de investigación al iniciar los talleres, el giro vino dado justamente cuando nos propusimos dar prioridad a la voz de los estudiantes. Escucharlos/as, darles la palabra, poner atención a sus expresiones, intentar colocarnos en la misma sintonía que ellas, comprenderlas en el más amplio sentido, nos permitió *escuchar* más allá de lo que decían, lo que estaban experimentando.

En relación a lo que venimos señalando y en segundo lugar, aunque bien podría estar en el primer punto, destacamos el alto significado que tiene la práctica pre-profesional para los estudiantes. Toda la bibliografía sumamente valiosa y pertinente al respecto, podríamos decir que se marchita cuando nos proponemos “escuchar en profundidad” los relatos de la experiencia de los estudiantes. Intentaremos explicar algunas de las razones de este alto significado. Desde la literatura sobre el practicante y de otras de orden más antropológico, entendemos que se trata de una situación de liminaridad, de crisis, que conduce necesariamente a lo que en la jerga antropológica llaman rituales de pasaje. La situación de liminaridad o de crisis



da cuenta de un momento en el que no se es ni una cosa ni otra; de un estado de desequilibrio en el que lo que me daba identidad está en crisis, está en entredicho y no logro vislumbrar lo que seré; de un momento crítico en el que no se es nada, ni lo anterior ni lo nuevo. En las sociedades de organización más simple, los rituales de pasaje venían a cumplir con una importante función en algunas circunstancias de la vida tribal, por ejemplo en el paso de la niñez a la adultez en las que los rituales cumplían funciones instituyentes, decretaban esos pasajes.

Análogamente nuestros estudiantes de profesorado, pasan mediante la práctica pre-profesional de estudiantes a profesores. Pero esa situación de la práctica, es de crisis, es de liminaridad y los sentimientos, sensaciones, vivencias, experiencias de ese momento, están teñidos de todo lo que significa en términos de ambigüedad, de vacío, de incertidumbre, de dilema, de desequilibrio, etc. A lo que habría que agregar, además, la duda respecto de si renaceré profesor o volveré al estatuto anterior de estudiante.

En nuestro caso además se agregaba otro aspecto que complejizaba este momento y era que ese grupo tenía una composición particular. Todos eran alumnos en el cuarto año de formación, sin embargo, al momento de iniciar los Talleres, algunos habían comenzado la práctica por cumplir con los requisitos exigibles para ello y otros estaban "peleando" por hacerla, aduciendo que la documentación sobre correlatividades y reglamentos de práctica también las habilitaban. De todas maneras esta diferencia entre *las que llegaron derecho*, como las llamamos, y *las que llegaron por derecho*, no facilitaba el desarrollo del Taller en tanto se miraban con cierta desconfianza.

El darles la voz permitió poner sobre la mesa todas esas diferencias que, inicialmente, obturaban las posibilidades de construcción de aprendizajes en el Taller.

En resumen, lo que hicimos desde una concepción de aprendizaje basado en el trabajo colaborativo, colectivo, que buscaba en todo momento, integrar la teoría y la práctica, fue concretar doce (12) reuniones de trabajo de dos horas de duración cada encuentro. Los primeros más dedicados a dejar fluir sus "problemas", angustias, sufrimientos. Los registros que las docentes realizábamos de cada evento eran sometidos a análisis y reflexión a partir de lo cual surgía la propuesta de trabajo siguiente. Así, fuimos combinando momentos de narración oral, de narración escrita, de análisis de dichas narrativas en las que emergían las huellas de la experiencia escolar pasada, lecturas de investigaciones, que obraban de referencias teóricas y posibilitaban avances en los procesos autorreflexivos. Desplegamos también momentos de lectura colectiva que favorecieron la desnaturalización de los procesos de escolarización y la formación reflexiva, a partir de la sistemática revisión de las propias huellas escolares.

Posteriormente, en los momentos de Taller, concretamos el planteamiento y posterior análisis de las situaciones problemáticas de las prácticas docente, su revisión y, la producción

colectiva de conocimientos en torno a dichas prácticas.

En resumen y para finalizar, los dos aspectos señalados, cuales son los intensos sentimientos de ambigüedad experimentados por los practicantes y por otro, la insuficiente dimensión que los docentes otorgamos a esa experiencia, resultan en circunstancias complejas y dolorosas para los estudiantes. Entendemos que es posible canalizar ese malestar en instancias o espacios de contención, de catarsis, de discusiones, de lectura, de análisis, etc. de dicha experiencia. En otras palabras, propiciar mediante los Talleres, el paso o el ritual de pasaje, el tránsito reflexivo por la situación de liminaridad y crisis. Promover, decretar, desde los talleres, la nueva identidad magisterial y convertir a dichos espacios en instancias instituyentes de lo que en breve serán: profesores/educadores.

### 3.CONCLUSIONES

Para finalizar, esbozaremos algunas conclusiones acerca de los procesos de constitución de identidad en los estudiantes de los profesorados de la FCEQyN-UNaM.

- Tensiones y contradicciones continuas con las huellas de la escuela y todo lo que de ella ha estado presente durante su experiencia formativa: continuidades y rupturas con algunas marcas.
- Lugar preeminente del conocimiento. A diferencia del vacío o ausencia en sus relatos autobiográficos, hacia la finalización de la carrera, la presencia de lo que constituye la razón de ser de la tarea docente, es muy fuerte en sus discursos y reflexiones. La identidad profesoral, para estos estudiantes, se caracteriza por el trabajo con el conocimiento.
- En cuanto a las demás dimensiones de la institución educativa, es posible hipotetizar que mantienen las construcciones generadas en sus primeras experiencias escolares. No aparecen reflexiones ni representaciones de otra forma escolar en tiempos, agrupamientos, espacios, jerarquías, modos de comunicación y relación entre los diferentes actores, etc.
- En algunos de ellos, se advierten tensiones en cuanto a reconocer que la práctica docente es una práctica política. Aun así les cuesta asumir y aceptar la dimensión política de la actividad docente.
- Hay otro grupo que acentúa el carácter profesional y profesionalizante de la tarea docente más que su función política. Esta representación, podría estar indicando algunas rupturas con el docente de su biografía escolar, con la imagen idílica y casi sagrada del docente de "antes".



## BIBLIOGRAFÍA

Achilli, E. L. (1986). *La Práctica Docente: Una Interpretación Desde Los Saberes Del Maestro*. Centro Rosario de Investigación en Ciencias Sociales. Rosario: Cricso y Facultad de Humanidades y Artes. Universidad de Rosario.

Achilli, E. L. (1996). *Práctica Docente y Diversidad Sociocultural*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.

Achilli, E. L. (2000). *Investigación y formación docente*. Rosario, Argentina: Laborde Editor.

Alliaud, A. (2002). "Los residentes vuelven a la escuela. Aportes desde la biografía escolar". En: Davini Ma. Cristina (Coord) *De aprendices y maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Buenos Aires, Argentina: Papers editores.

Alliaud, A y Duzchatzky, L. (comp) (1998). *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires, Argentina: IICE, Miño y Dávila.

Bourdieu, P. (1999). *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.

Carr W. y Kemmis S. (1988). *Teoría Crítica de la enseñanza*. Barcelona, España: Martínez Roca.

Dubet, F. (2008) "El declive y las mutaciones de las instituciones" en Jociles y Franzé *¿Es La Escuela El Problema? Perspectivas Socio antropológicas de Etnografía y Educación*. Madrid: Trotta (pp. 217-238)

Edelstein, G. y Coria, A. (1995). *Imágenes E Imaginación. Iniciación A La Docencia*. Buenos Aires, Argentina: Kapelusz.

Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Gimenez, M. C. y Oudin, A. M. (2012). *Identidad y práctica*. Informe final del Proyecto del mismo nombre. Código 16/Q437. Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales - Universidad Nacional de Misiones. Inédito.

Gimeno Sacristán, J. (1992). "Profesionalización Docente Y Cambio Educativo". En: Alliaud A. y Duschatzky L. (Comp.) *Maestros, Formación, Práctica Y Transformación Escolar* (pp.113-144). Buenos Aires, Argentina: IICE UBA- Miño Y Dávila.

Remedi, E. et al. (1988). *La Identidad De Una Actividad: Ser Maestro*. PP 5-42 En: Temas Universitarios. México D.F: Universidad Autónoma Metropolitana. DIE- CINVESTAV-IPN. Unidad Xochimilco. pp 5-42.

Rockwell, E. (2005). "De huellas bardas y veredas" En Rockwell *La escuela cotidiana*. México DF: Fondo de Cultura Económica. pp 13-57

Sanjurjo, L. (Coord) (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.

Zoppi, A. M. (1998). *Procesos de producción de innovaciones curriculares. La construcción social de La profesionalidad docente*. PROINC. San Salvador Jujuy, Argentina: Universidad Nacional de Jujuy.



# Organización de la enseñanza y las prácticas docentes, en asignaturas experimentales, a través de un nuevo programa de estudio.

**Lafuente, Leticia<sup>1</sup>**

**Ponzinibbio, Agustín<sup>2</sup>**

1 Departamento de Química. Facultad de Ciencias Exactas, UNLP/ Departamento de Ciencia y Tecnología, UNQ. Argentina. [leti.lafuente@gmail.com](mailto:leti.lafuente@gmail.com)

2 Departamento de Química. Facultad de Ciencias Exactas. Argentina. UNLP. [ponzi1975@gmail.com](mailto:ponzi1975@gmail.com)

## RESUMEN

La organización de la enseñanza en las asignaturas experimentales requiere un trabajo docente particular. Las prácticas docentes que se realizan no son las habituales y se requiere de un ordenador para poder llevar a cabo un buen proceso de enseñanza aprendizaje. Proponemos como articulador entre prácticas docentes y herramienta didáctica para los alumnos al programa de estudio de la asignatura. En el presente trabajo reflexionamos sobre esta posibilidad y presentamos una encuesta realizada a los exalumnos de la materia Trabajos Experimentales en Química Orgánica II acerca de su experiencia sobre estos temas.

**PALABRAS CLAVE:** organización de la enseñanza, programas, prácticas docentes, asignaturas experimentales

## 1.INTRODUCCIÓN

En la Facultad de Ciencias Exactas se dictan algunas asignaturas con contenidos experimentales en su totalidad. Estas materias son particulares, ya que se desarrollan a través de prácticas de laboratorio continuas y constantes con una alta carga horaria, superior a las 10 horas semanales. Esta particularidad lleva a múltiples reflexiones sobre las prácticas docentes y la organi-

zación de la enseñanza. Recientemente iniciamos un trabajo docente para estudiar los vínculos entre programas de estudio y prácticas docentes en estas asignaturas. En particular en esta presentación nos ocuparemos de la materia Trabajos Experimentales en Química Orgánica II.

Para contribuir a profundizar al mejoramiento de la enseñanza de la asignatura Trabajos Experimentales en Química Orgánica II, a partir de una mayor articulación de la propuesta pedagógica de la asignatura con el perfil del egresado, nos hemos propuesto rediseñar el programa de la asignatura. Para lograr esto hemos propuesto identificar el eje de contenidos de la asignatura que se desprende del plan de estudio y realizar un proceso de selección y ordenamiento de los contenidos que se enmarque en los alcances profesionales de la Licenciatura en Química. Además, hemos planteado el nuevo diseño de los lineamientos metodológicos para el desarrollo de la enseñanza coherentes con la nueva propuesta curricular elaborada. Puntualmente, ponemos en tensión la intervención de los auxiliares docentes y proponemos formas alternativas de intervención desde su rol.

También buscamos promover la reflexión de otros docentes de la orientación Química Orgánica para analizar colectivamente la propuesta de innovación que nos hemos planteado.

Los Planes y Programas de estudio funcionan como un ordenador institucional, aspecto que dificulta la incorporación de la dimensión didáctica a la tarea educativa (Díaz Barriga, 1999). En este sentido se debe reevaluar el Programa de la asignatura problematizada y evaluar como aporta y de qué manera a las características del perfil del egresado y cuáles de estas características pueden ser potenciadas por la asignatura. La elaboración de una propuesta metodológica resulta de la síntesis de una serie de fundamentaciones, opciones y adecuaciones a la realidad que el docente realiza. Desde la didáctica se puede afirmar que esta disciplina elabora principios y propuestas metodológicas, pero que la selección y organización de las actividades de aprendizaje es una responsabilidad especial del docente. Es así como se visualiza la necesidad de articular la propuesta metodológica de una asignatura con las prácticas docentes cotidianas. Es un desafío realizar un programa de estudio que aborde estas dimensiones complementándolas, ser a la vez un ordenador institucional, una guía organizacional de la enseñanza y las prácticas docentes y una herramienta didáctica para los alumnos.

## **2. DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN**

La asignatura Trabajos Experimentales en Química Orgánica II es una materia obligatoria de la carrera Licenciatura en Química, específicamente en la orientación Química Orgánica. Está ubicada en el primer cuatrimestre del quinto año, teniendo como asignaturas correlativas Trabajos Experimentales en Química Orgánica I y Análisis Orgánico, materias obligatorias de la orientación.



La Licenciatura en Química fue una de las primeras carreras que se dictaron en la Universidad Nacional de La Plata entrando en vigencia en 1897 y continuando hasta el presente. En el año 2001 comenzó a regir un nuevo Plan de estudio, cuyos objetivos, entre otros, era disminuir la duración promedio de la carrera y lograr un menor índice de deserción de alumnos. Para lograr dichos objetivos se eliminaron todas las materias anuales, que pasaron a ser dos asignaturas cuatrimestrales, por ejemplo: la materia de primer año Introducción a la Química anteriormente anual, se dividió en Introducción a la Química y Química General. También se cambió la evaluación de todas las materias: se pueden aprobar por promoción, mediante la aprobación de dos parciales con un promedio de nota mayor o igual a seis puntos entre ellos (y con un mínimo de cada uno de cinco con cincuenta puntos) y con una asistencia tanto a las clases teóricas como a los trabajos prácticos y seminarios mayor al ochenta por ciento. En este sentido, es importante decir que, si bien la asignatura Trabajos Experimentales en Química Orgánica II se encuentra en el Plan de estudio de la carrera Licenciatura en Química desde el año 1981, a partir del año 2001 pasó de ser una materia anual a una materia cuatrimestral y se creó la asignatura Trabajos Experimentales en Química Orgánica III, asignatura correlativa a la II, que para los alumnos del Plan 2001 es obligatoria.

La asignatura Trabajos Experimentales en Química Orgánica II forma parte de la División Química Orgánica que está compuesta por dos profesores titulares, dos profesores asociados y varios profesores adjuntos, quienes rotan generalmente cuatrimestre a cuatrimestre de materia. La División es la encargada de llevar a cabo las clases de catorce asignaturas del Departamento de Química. La asignatura generalmente tiene año a año una cantidad de alumnos que varía entre cuatro y diez. Como la metodología que se lleva a cabo es pura y exclusivamente experimental, es necesario aproximadamente un docente cada tres alumnos. A diferencia de otras cátedras, la carga horaria es muy alta (catorce horas semanales) y se divide en dos días de siete horas y no tiene asignado a un profesor titular. La cátedra también está compuesta por dos jefes de trabajos prácticos y dos Ayudantes diplomados que se reparten entre los dos días de clases.

El modelo actual vigente del programa de estudio tiene un orden lineal. En el modelo lineal, "el contenido se presenta en unidades que tienen un valor equivalente. Solo se diferencia por la información que ofrecen. Cada unidad temática continúa a la otra siguiendo un orden necesario por las posibilidades de enseñanza y de aprendizaje. Los contenidos se incorporan sucesivamente sin variar, necesariamente, en el nivel conceptual o de complejidad.

La asignatura se lleva a cabo como una continuación de Trabajos Experimentales I. Se presenta a un equipo conformado por dos alumnos o individualmente y se le asigna una síntesis orgánica que se estima, se llevará a cabo en cinco o seis clases. Luego, se procede a la búsqueda bibliográfica, que consiste en utilizar diferentes buscadores electrónicos a los que tiene acceso la Facultad de Ciencias Exactas. Las síntesis orgánicas elegidas por los docentes

corresponden en su mayoría a tesis doctorales realizadas en el Centro de Estudios de Compuestos Orgánicos (Cedecor), cuyos miembros son docentes de la División Química Orgánica y son los encargados de llevar a cabo las clases de esta asignatura. Es por esto que hay una estrecha relación con la investigación que se lleva a cabo en el Centro y el cumplimiento con el Programa de la materia. Esta costumbre es beneficiosa si se piensa que, en caso de no tener los materiales o reactivos necesarios en la cátedra, los doctorandos, investigadores y personal de apoyo del Centro pueden facilitarlos. Pero, por otro lado, también se recae a veces en disminuir el tiempo dedicado a la búsqueda bibliográfica ya que se encuentran fácilmente en las tesis doctorales, y consecuentemente el trabajo de identificación de temas y problemas por parte de los estudiantes en esta literatura científica se ve disminuido.

Hasta aquí presentamos una descripción detallada de la asignatura, su historia, organización y prácticas docentes habituales. Con el propósito de desarrollar el nuevo programa, llevamos a cabo una indagación teórica sobre los vínculos entre didáctica y planificación docente haciendo foco en la enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales.

Las investigaciones realizadas en las últimas décadas acerca de la didáctica en general y en el campo de la enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales en particular, sugieren atender a una serie de aspectos al momento de diseñar y planificar las propuestas de cátedra que incluirán no solo la selección de contenidos sino también las estrategias didácticas a implementar en el aula para llevarlos a cabo, acordes a los objetivos planteados (Ramírez y Mancini, 2017). Los aspectos a tener en cuenta se resumen a continuación:

I. Considerar las ideas de los estudiantes respecto a la temática a estudiar: la indagación de las ideas previas es una situación que merece ser tomada en cuenta en los diferentes momentos que conforman la propuesta de clase: en la planificación y en las actividades que se concretan, para poder comprender, entre otras cosas, los errores más frecuentes. Estas equivocaciones muchas veces vienen de las ideas o supuestos que asumen los estudiantes respecto del contenido a desarrollar en la clase y no pueden entenderse como simples equivocaciones en el aprendizaje de los tópicos científicos ya que conforman auténticas redes de conceptos interrelacionados de modo organizado y coherente que se caracterizan por persistir durante muchos niveles educativos.

II. Seleccionar problemas actuales y del entorno cotidiano (Contextualizar la ciencia): las autoras Alicia Massarini y Adriana Schnek aseguran que los contenidos deben ser contextualizados y que tenemos que pensar de qué manera podríamos problematizar los contenidos para volverlos significativos a los intereses de los estudiantes. Para eso será conveniente focalizar la atención en nuestra realidad social local y regional, seleccionando temas relevantes en los



que intervienen la tecnociencia y sus productos (Massarini y Schnek, 2015). Es difícil articular este aspecto con la asignatura problematizada, aunque se puede llegar a pensar que los temas que orientan nuestras prácticas que están estrechamente relacionados con la investigación y con la salida laboral próxima de los estudiantes, puede llegar a ser un contexto interesante a darles a los estudiantes. El enfoque basado en el contexto implica transferir modelos a situaciones reales y tomar decisiones; podría ser empleado al abordar conceptos científicos con cierta relevancia social. El tratamiento de cuestiones sociocientíficas en las aulas incentiva la búsqueda bibliográfica en los estudiantes, el análisis crítico entre pares, desarrolla la argumentación y facilita la toma de decisiones: estrategias que lo capacitan para actuar como ciudadano en ámbitos tanto científicos como sociales. (Ramírez y Mancini, 2017).

III. Enseñar conocimientos científicos acorde con la epistemología actual: Las necesidades sociales actuales son muy diferentes a las de las décadas pasadas y la educación como hecho humano y social por excelencia, debe dar respuesta a las mismas, en busca de un horizonte más amplio y un nuevo concepto pedagógico que lleve a cada persona a descubrir, despertar e incrementar sus posibilidades creativas. De acuerdo con este enfoque es que se propone en este trabajo realizar una retrospectiva del trabajo docente, tanto como de los objetivos y contenidos del Programa de Estudio de la asignatura Trabajos Experimentales en Química Orgánica II de la orientación Química Orgánica de la Licenciatura e Química de la Facultad de Ciencias Exactas.

IV. Enseñar y aprender a “hablar ciencia”: Docentes y estudiantes deben compartir significados partiendo de diferentes capacidades (Galagovsky et al, 2001). Los docentes deben revisar los denominados obstáculos epistemológicos que en ocasiones dificultan la comunicación en el aula. El lenguaje es propio de cada disciplina y si bien podemos pensar que estos son cuestiones de otras áreas y no de este campo, no es del todo cierto. Las habilidades de argumentación, de observación y descripción, de planteo de hipótesis, refutación y aceptación de las mismas y de la justificación, debieran ser planificadas explícitamente en nuestras prácticas. Este aspecto contextualizado en la asignatura problematizada se puede ver en el análisis de fuentes bibliográficas y en la realización de un informe de laboratorio. En este sentido, el docente juega un papel de guía y mediador siendo importante que tenga claridad en el uso y definición de términos de su especialidad.

V. Crear una organización abierta y participativa: “si tenemos la profunda convicción de que las prácticas de la enseñanza tienen que escapar de los sesgos hegemónico de la didáctica clásica y ser reinventadas, no alcanza con los esfuerzos aislados de docentes o cátedras, por más dedicados que sean, por más memorables que resulten sus prácticas o por más que logren constituirse como colectivos especializados. Tal vez haya llegado la hora de construir

un movimiento que resista la inercia instalada en las instituciones y defina nuevas reglas. Seguramente será un ejercicio de experimentación, pero aun así nos permitirá ver hasta donde somos capaces de llegar” (Maggio. 2018).

Se espera que la construcción de un nuevo Programa de la asignatura contribuya a la romper con la rigidez de las clases tradicionales de esta materia y conlleve a una reflexión crítica grupal. Esto supone también la intervención y los aportes de los docentes colegas, uno de los objetivos principales de este trabajo. En este caso en particular, se podría llegar a utilizar este Programa como una guía para los docentes y futuros docentes de la asignatura. Además, se pretende que la revisión de un Programa y la contextualización con el perfil del egresado que se espera y los alcances profesionales también logre concientizarnos a todo el equipo docente de lo contraproducente del “hacer docente” aislado.

Para dar continuidad al proyecto de reformulación del programa decidimos realizar una indagación sobre los vínculos de los alumnos con los programas de estudio, en general en su carrera y en particular con la asignatura en estudio. A través de una encuesta recabamos valiosa información que nos servirá como insumo, junto al estudio teórico precedente, para concluir con nuestro proyecto.

La encuesta se dividió en tres partes. La primera parte consistió en indagar sobre el año en que habían cursado y rendido la materia y qué plan de la carrera habían cursado. Por otro lado, se preguntó sobre los programas de las materias en general en toda la carrera: si habían sido utilizados para llevar a cabo la cursada, para preparar exámenes finales o parciales y su opinión a lo vinculado con la importancia de las diferentes partes que debe tener un programa de una materia. Por último, se indagó sobre el programa de la materia problematizada, con el fin de obtener información sobre dicho programa actual, su opinión sobre el contenido, la organización y evaluación.

Se envió el formulario a 83 exalumnos de la materia, de los cuales respondieron la encuesta 61. En las primeras dos filas de la tabla 1 se muestran los datos obtenidos y los años de cursada, respecto al año del plan de la Licenciatura en Química.

Tabla 1

	Plan					
	1987		2001		2013	
Cantidad respuestas	14		36		11	
Años de cursada	1999-2007		2004-2018		2015-2019	
<i>Generales</i>	Si	No	Si	No	Si	No
¿Tuviste acceso a los programas de las materias a lo largo de tu carrera?	100%	-	80%	20%	90%	10%
¿Utilizaste programas de la materia a la hora de preparar exámenes parciales?	10%	90%	10%	90%	-	100%

¿Utilizaste los programas de las materias cuando preparaste los exámenes finales? <sup>1</sup>	72%	28%	40%	40%	36%	34%
¿Consideras importante contar con el programa de las materias?	100%		100%	-	100%	-
<i>De la asignatura</i>						
¿Tuviste acceso al programa de la materia?	35%	65%	22%	78%	30%	70%
¿Tuviste acceso al programa de la materia?	35%	65%	22%	78%	30%	70%

Además, en la tabla 1 se muestran los porcentajes de las respuestas sobre los programas de las materias en general para todas en la carrera. Como se puede observar, la mayoría de los alumnos ha tenido alguna vez acceso a un programa de una materia de la carrera. Cabe destacar que se ha considerado como respuesta positiva a los alumnos que respondieron "casi nunca". Por otro lado, en los tres grupos de exalumnos se puede observar que no han utilizado el programa de la materia para preparar un examen parcial, pero si para preparar un examen final. En este punto se logra ver una marcada división entre el plan 1987 y los planes del 2001 y 2013, donde ya está incluido el sistema de promoción para la aprobación de todas las materias de la carrera.

Respecto al último ítem de la tabla 1, donde se indaga sobre el programa de la materia problematizada, se puede ver que los tres planes tienen en común el limitado acceso a este de parte de los alumnos.

En segundo lugar, como se dijo anteriormente se les ha preguntado a los exalumnos acerca de la relevancia de la información que contiene el programa de la materia. Para ello, se clasificó esta información en tres ítems. En primer lugar, respecto a lo organizacional de la materia (tabla 2, a.), luego en los contenidos (tabla 2, b.) y por último respecto a la información vinculada al desarrollo experimental de la materia (tabla 2, c.). Las respuestas se clasificaron según el plan de estudio cursado de los alumnos indagados. De los 11 alumnos del plan 2013 que respondieron a la encuesta, la mayoría consideró muy importante la descripción de la metodología de evaluación y la descripción de contenidos mínimos, respecto a lo organizacional de la materia. Además, se destaca que gran parte de los encuestados ha puesto énfasis en la importancia que tiene destacar los vínculos entre la formación académica y las competencias laborales.

Del grupo de exalumnos encuestados, 36 cursaron la materia en el plan 2001. Si bien la mayoría de los ítems fueron evaluados como importantes a la hora de rediseñar el programa de la materia problematizada, la organización de los individuos y su rol en las prácticas en el trabajo experimental, tanto como la descripción general del laboratorio, sus instalaciones, equipamiento, etc. han sido calificadas como lo menos relevante a la hora de armar un programa, respecto al desarrollo experimental. Por otro lado, al igual que el grupo encuestado

del plan 2013, ha sido considerado como importante el destaque entre la formación académica y las competencias laborales.

Tabla 2

Información contenida en el programa			
Clasificación	a. Organizacional	b. Contenidos	c. Desarrollo experimental
i	Cronograma de actividades	Objetivos	Descripción completa de los trabajos experimentales a desarrollar
ii	Metodología de evaluación	Descripción de contenidos mínimos	Equipamiento necesario y disponible para llevar a cabo la cursada
iii	Plantel docente: clasificación de sus actividades y responsabilidades	Ejes conceptuales que atraviesan las unidades	Diseño experimental en función de contenidos
iv	Contenidos mínimos y descripciones temáticas por unidad	Relaciones con contenidos de otras asignaturas experimentales previas	Descripción de destrezas y aprendizajes adquiridos en función de trabajos experimentales a desarrollar
v	Reglamento de cursada y de aprobación y promoción	Relaciones con asignaturas teóricas previas y contemporáneas	Condiciones de seguridad laboral, medidas, acciones preventivas
vi		Vínculos entre formación académica y competencias laborales	Conocimientos previos experimentales imprescindibles adquiridos previo al inicio de la cursada
vii			Organización de los individuos y sus prácticas en el trabajo experimental. Trabajo individual, en grupo, roles docentes, no docentes, etc.
viii			Descripción general del laboratorio, sus instalaciones, equipamiento, zonas de acceso libre y restringido, condiciones de seguridad

De los 14 exalumnos encuestados que cursaron el plan 1987 de la Licenciatura en Química, 5 han planteado que casi nunca tuvieron acceso a los programas de las materias, respecto a toda la carrera en general y sólo 2 contestaron que utilizaron los programas durante la preparación de exámenes parciales. La mayoría ha utilizado los programas para el estudio de los exámenes finales y la mayoría considera que es importante o muy importante contar con el programa de las materias al inicio de las cursadas. Entre los aspectos más importantes que debe tener un programa de una materia en general, se han destacado, la descripción temática, didáctica y conceptual de los contenidos mínimos, la bibliografía y la modalidad de evaluación. Puntualmente, respecto al programa de la materia Trabajos experimentales en Química Orgánica, la mayoría ha planteado no haber contado nunca con el programa de la materia. Además, manifestaron que, si bien no ha sido solicitado a los docentes a cargo de la materia, les hubiese gustado contar con el programa. Por otro lado, consideran que los docentes auxiliares del curso tampoco contaron con dicho programa. Solo 2 exalumnos tuvieron el programa durante el curso y 3 al finalizar el curso.



En relación con lo organizacional de la materia, la mayoría de los exalumnos que cursaron esta materia del plan 1987 consideran muy relevante, dentro de todos los contenidos que pueden abordarse en un programa, la descripción de los contenidos mínimos, la metodología de evaluación y el reglamento de cursada y de aprobación o promoción. Respecto a los contenidos de la materia que el programa debería abordar, los objetivos y la descripción los contenidos mínimos han sido marcados como muy relevantes.

En cuanto al desarrollo experimental de la materia, los exalumnos han destacado que sería muy relevante contar, en el programa, con la descripción de las condiciones de seguridad laboral, medidas y acciones preventivas. Además, se ha puntuado como muy importante la descripción de destrezas y aprendizajes adquiridos en función de trabajos experimentales a desarrollar.

### **3.CONCLUSIONES**

Iniciamos un trabajo de intervención con el objetivo de generar un nuevo programa de una asignatura de exclusivas prácticas experimentales. Decidimos conceptualizar el mismo a través de las siguientes premisas: ordenador de las prácticas de enseñanza y labor docente y herramienta didáctica para los alumnos. Para ello seleccionamos una serie de premisas teóricas a incluir en la formulación de este nuevo programa y realizamos una encuesta a exalumnos de la asignatura. La encuesta aportó valiosa información sobre el uso de los programas, las expectativas y valoraciones del mismo a lo largo de su carrera y en particular con la asignatura objetivo de este trabajo.

### **BIBLIOGRAFÍA**

Blanco, N. (1994). Teoría y desarrollo del currículum. Aljibe. Málaga, 1994. Diaz Barriga, Á. (1999): Docente y Programa. Lo institucional y lo didáctico. Aique. Bs. As

Cordero, S., & Dumrauf, A. G. (2017). Enseñanza de las Ciencias Naturales, ideas previas y saberes de estudiantes: su consideración y abordaje en las situaciones didácticas. Trayectorias Universitarias, 3.

Coscarelli, M. R. (2010). Curriculum y Proyectos.

Diaz Barriga, Á. (2005). El docente y los programas escolares. Ediciones Pomares, México.

Edelstein, G. y Litwin, E. (1993). "Nuevos debates en las estrategias metodológicas del curriculum universitario" en Revista Argentina de educación. Año XI N° 19, A.G.C.E., Bs. As.

Feldman, D. (2012). Una mirada sobre las relaciones entre didáctica y enseñanza. *Diálogos Pedagógicos*, 10(20), 183-198. V. Coombs, P. H. (1985). *La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Península.

Meirieu, P. (1998). *Frankestein educador*, Laertes. Barcelona.

Pardo Merino, A. y Alonso Tapia, J. (1990): "Motivar en el aula", Madrid, Servicio de publicaciones de la Universidad Autónoma.

Ramírez, S. M., & Mancini, V. A. (2017). Reflexiones acerca de algunas consideraciones para el diseño de propuestas didácticas en ciencias exactas y naturales en el nivel universitario. *Trayectorias Universitarias*, 3(5), 11-20.

Saez, J. y Nieto, J.M. (1995). "Evaluación de programas y proyectos educativos o de acción social. Directrices para el diseño y ejecución". *Revista Universitaria de Pedagogía Social* N° 10. XIII. Taba. (1974), *Elaboración del currículum*, Troquel, Buenos Aires.

(Footnotes)

1 El 20% de los alumnos encuestados del plan 2001 no rindió ningún final durante el transcurso de su carrera. El 30% de los alumnos encuestados del plan 2013, tampoco ha rendido ningún final durante el transcurso de su carrera. Todas las materias del plan 1987 se aprobaban con examen final obligatorio.



# Prácticas de la enseñanza en Filosofía: de la repetición a la recreación

Gauna, Romina Analía <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Universidad Nacional de Salta. Argentina. [rominagauna0902@gmail.com](mailto:rominagauna0902@gmail.com)

Es necesario concebir -en el sentido de “imaginar”, “engendrar”, pero también en el de “dar a luz”, “hacer nacer”- prácticas de enseñanza disruptivas y, a la vez, reflexivas y críticas que permitan volver a pensar la Didáctica, reinventarla más allá de lo normativo, como una genuina posibilidad de intervención creativa, propositiva, estratégica y móvil; dinámica, contextual y situada. (Kap, 2015, p. 9)

La enseñanza es el objeto de estudio de la Didáctica, es la actividad central de la docencia que pone en juego un proceso de mediaciones orientado a imprimir algún tipo de racionalidad a las prácticas que se generan al interior del aula. Este proceso no se da sino con cierto grado de complejidad en la medida en que en él confluyen cuestiones de diversa índole: históricas, epistemológicas, psicológicas, socio-antropológicas, lingüísticas, éticas y políticas. En este sentido las prácticas de la enseñanza son polisémicas, cambiantes, situadas; nunca unívocas. Por lo tanto, su comprensión implica una indagación acerca de su naturaleza, sus condicionantes, así como también sus posibilidades y límites, asumiendo la complejidad que las caracteriza.

Ahora bien, “la posibilidad de provocar potentes y perdurables aprendizajes en los estudiantes” (Kap, 2015, p. 1) nos conduce a la necesidad de pensar y repensar nuestras prácticas de la enseñanza desde una perspectiva crítica respecto de la agenda clásica de la Didáctica para centrarnos en la búsqueda de una nueva agenda en este campo (Litwin, 1997, p.91).

En el presente trabajo, narraremos una experiencia didáctica llevada a cabo en la Universidad Nacional de Salta, Facultad de Humanidades, en la carrera de Profesorado en Filosofía, específicamente en la materia Didáctica Especial, observación y prácticas de la enseñanza en Filosofía<sup>121</sup> en ocasión de última evaluación parcial.

La relevancia del relato de esta experiencia radica en parte en la importancia de *reinventar la didáctica* (Kap, 2015) y en la búsqueda de una *nueva agenda didáctica* (Litwin, 1997) con la mirada puesta en la posibilidad de generar una *enseñanza poderosa* (Maggio, 2012).

---

<sup>121</sup>.- Cátedra de la que me encuentro a cargo hace dos años.

A continuación narraremos el relato de la experiencia didáctica:

El siguiente relato pone de relieve la experiencia vivida con estudiantes en ocasión de rendir el segundo y último parcial<sup>122</sup> luego de haber recorrido un camino arduo durante todo el año, no solo por haber trabajado sobre cuestiones teóricas vinculadas a la enseñanza de la Filosofía y su problemática, sino también por haber *observado, planificado* y realizado las *prácticas* en las escuelas secundarias.

Sobre el final del presente año habíamos trabajado con un libro de Alejandro Cerletti que se llama *La enseñanza de la Filosofía como problema filosófico* (2008), especialmente con el capítulo 3: *Repetición y creación en la Filosofía y en su enseñanza*, en el cual el autor se dedica específicamente a reflexionar en torno a cuánto de repetición y cuánto de novedad hay en el acto de enseñar Filosofía. Para llevar a cabo este abordaje Cerletti toma las categorías de *novedad* y *repetición* de Gilles Deleuze y piensa a la Filosofía y su enseñanza a partir de ellas. Además, es necesario destacar que la tesis central del libro es aquella que parte de la siguiente afirmación: *enseñar Filosofía es un problema filosófico*, es decir un interrogante para el que no hallamos respuesta satisfactoria perteneciente al campo mismo de la Filosofía.

Una vez concluida la lectura de Cerletti continuamos con un artículo del autor Leonardo Colella que se titula *La enseñanza de la Filosofía más allá de un problema filosófico* (2014).

Consideré que era importante trabajar ese artículo porque ponía en tensión lo señalado por Cerletti y porque introducía, además, una nueva dimensión en el tratamiento de la enseñanza de la Filosofía: la vivencia y la experiencia y, al mismo tiempo, habilitaba la dimensión de la sensibilidad. Ese *más allá de un problema filosófico* quería decir que la enseñanza de la Filosofía debería contemplar, además de la racionalización que supone la problematización de algún tema para su enseñanza, una dimensión anterior a todo proceso de racionalización, es decir aquello que tiene que ver con lo vivencial, lo experiencial, aquello que golpea nuestra sensibilidad y que nos invita a pensar sobre ese tema transformándolo luego en problema Filosófico. En consecuencia, decidí trabajar el artículo de manera exhaustiva.

Una vez concluida la lectura, análisis y reflexión de la bibliografía (último tema del año) quedaba como tarea la realización del segundo y último parcial del año.

No quería hacer un parcial tradicional, sino un tipo de examen que se olvidaran que lo era, pero que además les significara un aporte en diferentes direcciones, un parcial que les permitiera pensar y pensarse como docentes en una modalidad de enseñanza de Filosofía sin precedentes. En este contexto mi propuesta para el parcial fue la siguiente:

---

122.- Correspondiente a la asignatura Didáctica Especial, observación y prácticas de la enseñanza en Filosofía, perteneciente al quinto año de la carrera de Profesorado en Filosofía



1.- Que piensen en algún tema que los interpele, que los afecte por diferentes motivos (no tenía que ser un tema necesariamente de Filosofía, podía ser un tema vinculado a cuestiones sociales, políticas, económicas, artísticas, etc., lo importante era que ese tema los afecte en su sensibilidad por alguna razón).

2.- Que piensen esa vivencia o experiencia que afecta su sensibilidad, llevándolo al ámbito de la razón, formulando así el *problema filosófico* y luego señalar desde qué perspectiva lo iban a abordar para su tratamiento.

3.- Finalmente que *inventen* un concepto para nombrar el problema filosófico que hayan pensado. La invención del concepto no supone necesariamente la invención de un nuevo término, a veces sí y a veces no. En ocasiones solo implica redefinir una palabra para otorgarle un nuevo significado.

El fundamento de nombrar el problema filosófico se vincula a una tesis que plantea Adela Cortina en su libro *Aporofobia* (2017). Ella sostiene que una realidad puede visibilizarse en tanto y en cuanto pueda ser nombrada, el lenguaje entifica un estado de cosas que en ocasiones y por diversas razones se halla invisibilizado y/o naturalizado.

El ejemplo que les señalé fue precisamente el término *Aporofobia* y la creación de ese nuevo concepto: la fobia al pobre, a partir del cual se generan una serie de discursos del odio y de delitos del odio que no van contra la persona pobre sino contra el colectivo *pobreza*.

4.- Una vez realizada la actividad propuesta, tenían que planificar una clase de manera tradicional para llevar el tema seleccionado al aula y finalmente tenían que exponer su trabajo en una próxima clase de Didáctica de la que todos participaríamos. Tuvieron dos semanas para confeccionar el parcial.

Cuando les propuse este formato de examen, mi intención estaba vinculada a la idea de que, en primer lugar se empoderen como profesores, que tomen decisiones, pero fundamentalmente que *piensen*, que hagan de la Filosofía ese espacio para pensar y no para repetir autores. En ocasiones la posibilidad de filosofar queda cercenada por la repetición constante y fiel de los diferentes filósofos y el filosofarlos, recrearlos, reinventarlos o sentar posición respecto de qué les evoca el estudio de estos queda escrutado en el mero discurso.

Durante el tiempo de elaboración del parcial quedaron abiertos los canales de comunicación por posibles consultas (whatsapp, Facebook, celular, etc.). Las consultas fueron muchas, no solo a mí sino al equipo de Cátedra y a las docentes adscriptas, especialmente en cuanto a cuestiones vinculadas a que no sabían cómo posicionarse; sabían qué tenían que hacer pero no cómo hacerlo, precisamente allí estaba el fuerte de la actividad, en la parte creativa, donde cada uno se posicionaría como profesor a cargo de un aula y debería tomar decisiones fundamentadas. Cuando llegó el día de la exposición de sus trabajos, los temas tratados fueron de lo más variados, pero en la mayoría de los trabajos el abor-

daje del tema fue recurrente: la perspectiva filosófico- política.

Señalo aquí algunos de los trabajos presentados:

El problema de la migración: el *anti- Ulises*.

El problema de la democracia: la *soma-política*.

El problema de la fragmentación del Norte Argentino: la *paisanofobia*.

El problema de la fragmentación política: el *grietismo*.

Utilizaron variados recursos que les permitieron llevar al aula la actividad pensada, recurrieron a canciones, imágenes, historietas, letras de canciones, etc. Y cada uno de ellos planteó alguna consigna que fuimos resolviendo entre todos.

La experiencia resultó enriquecedora porque todos salimos de algún modo *transformados*.

En principio los estudiantes hicieron por primera vez un parcial de esas características en toda su carrera, sorprendidos por las consignas atravesaron diferentes estados de ánimo hasta que por fin se animaron a correr el riesgo y a asumir el temor de que su propuesta no estuviese del todo *bien*. Sabían planificar, pero ¿Cómo elaborar una evaluación fuera de todo formato tradicional? Una vez vencido esos miedos propios de una situación de examen pudieron hacer sus propuestas sin dificultades.

Para mi sorpresa el testimonio de los estudiantes fue que *habían disfrutado de la elaboración del parcial porque sintieron que estaban haciendo Filosofía*. Y al mejor estilo socrático y luego de una serie de contracciones mentales, *habían dado a luz a una idea*<sup>123</sup>.

La experiencia fue muy interesante para los estudiantes y para mí puesto que la propuesta fue “un intento de articular las innovaciones y las buenas prácticas de enseñanza” (Kap, M. 2015, p. 1), aunque ciertamente estaba la incertidumbre de cómo saldría la actividad, puesto que “crear cada propuesta, tiene una cuota importante de riesgo (...) Es someterse a prueba y saber que también puede salir mal y que quizás debamos revisar y mejorar” (Maggio, M. 2012, p. 59). Sin embargo no es desdeñable la originalidad didáctica de la actividad en el sentido de que puso en cuestión ciertas formas tradicionales de trabajo con el pensamiento filosófico y reposicionó a los estudiantes en el lugar de profesores capaces de *crear* una clase y que en sus manos esté la posibilidad de generar una *enseñanza poderosa*.

La práctica de la enseñanza es concebida como objeto, una creación del docente que tiene la conciencia de que al ser su creación es suyo el control y con él la posibilidad de enriquecerla y transformarla. La propuesta de enseñanza no es la tradición heredada, aunque nos marque,

123.- Las palabras textuales que un estudiante me dijo a través de un mensaje de Whatsapp fueron: Profe, me gustó la cursada. Mucha Filosofía, mucha intensidad. Este último comentario tiene relevancia en el sentido de que los estudiantes que llegan a cursar Didáctica Especial creen que es una materia puramente técnica y no filosófica, ese fue un tema que desarrollé con mayor profundidad en el trabajo final del Taller de Reflexión sobre Prácticas de la enseñanza.



ni un corsé técnico que nos domina. Es una construcción social que para ser poderosa debe ser también concebida originalmente y que en su orillo conservará por siempre la marca de su creador (Maggio, M. 2012, p. 59).

Dijimos que este tipo de propuesta didáctica pone en cuestión la agenda tradicional de la Filosofía y su enseñanza en la medida en que busca una nueva agenda (Litwin, E. 1997, p. 91). Una enseñanza tradicional de la Filosofía, pone el acento en cuestiones de orden técnico y hace hincapié en una planificación que reviste de cierta estaticidad el acto de enseñar. Nosotros entendemos que, si bien es necesario planificar, esa planificación solo es una anticipación de aquello que queremos llevar al aula. La planificación no es de ningún modo algo rígido, sino por el contrario algo que puede modificarse en función de cómo se dé la dinámica de la clase, teniendo presente la idea de llevar adelante una *buena enseñanza* y una *enseñanza comprensiva*.

El concepto de *buena enseñanza* no remite necesariamente a lo que tradicionalmente se consideraba una enseñanza exitosa (por objetivos), sino a aquello que Edith Litwin (1997) recupera de Gary Fenstermacher (1989):

Por el contrario, en este contexto la palabra “buena” tiene tanto fuerza moral como epistemológica. Preguntar qué es buena en el sentido moral equivale a preguntar qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales y son capaces de provocar acciones de principio por parte de los estudiantes. Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable y, en última instancia, digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda. (Litwin, E. 1997, p. 95) .

En este planteo de una *buena enseñanza*, se recupera, según la autora, la ética y los valores en las prácticas de la enseñanza.

Ahora bien, con el concepto de *enseñanza comprensiva*, Litwin (1997) se refiere a una auténtica comprensión del conocimiento con el que se trabaja en el aula “las formas de la comprensividad reconoce que las formas más frecuentes del conocimiento son frágiles, es decir que el conocimiento se genera de manera superficial, sin una comprensión auténtica, se olvida, no se puede aplicar o se ritualiza (...)” (Litwin, E. 1007, p. 97).

De lo que se trata, es de reencontrar para cada contenido la mejor manera de enseñanza, entrelazando de esta manera la *buena enseñanza* y la *enseñanza comprensiva*.

Por otra parte la propuesta de parcial a la que hicimos referencia además de empoderar al estudiante en el lugar del profesor, propone un tipo de enseñanza en la que tiene lugar la pregunta, la interrogación filosófica y la problematización de lo dado, algo que es filosóficamente

relevante, por no decir esencial.

Pero también las preguntas son importantes en otro sentido: las preguntas que se plantean en el salón de clase, dice Litwin (1997) “nos conducen a reflexionar sobre el estímulo que se genera para la reflexión o el papel mecánico y de repetición que se le asigna al alumno”. La pregunta suele *burocratizarse* en el sentido de que no se la formula como auténtica, porque supone tener de antemano la respuesta; sin embargo, coincidimos con la autora respecto de asumir algún riesgo al formularla y que esta represente nuestra capacidad de asombro. Cuando de Filosofía se trata, la pregunta (filosófica) es el corazón de la misma y la que nos conduce ciertamente por el camino del filosofar, por lo tanto el profesor de Filosofía debería asumir el riesgo de un auténtico preguntar y trabajar sobre la actitud de los sujetos frente a la misma, que no siempre significa asumir que debe haber una única respuesta o que las preguntas en Filosofía no siempre tienen una respuesta, o más aun; que el preguntar filosófico genuino, nunca lleva la intencionalidad de evaluar cuánto sabe el estudiante sobre aquello que se pregunta.

En el ámbito de la Filosofía, aún se conserva el gesto socrático del interrogar con la intención de invitar a otros a pensar y en tal sentido esa fue la propuesta del formato del parcial solicitado, para que a su vez los estudiantes (futuros profesores) puedan llevar al aula una propuesta que implique la recreación de algunos temas y no la mera repetición de contenidos. Consideramos además, que una propuesta de trabajo como la señalada permite que la enseñanza de la Filosofía genere en la escuela un pensamiento crítico y reflexivo que efectivamente tenga lugar y no que solo se lo plantee como un principio declarado a partir del cual rara vez se genere una propuesta para entender sus implicancias (Litwin 1997).

Por último, es necesario señalar junto a Miriam Kap (2015) que:

Los cambios en las formas de enseñar se producen, entre otros motivos, por la posibilidad de los docentes de recobrar y reconstruir los sentidos y encuadres pedagógicos y reflexionar sobre sus concepciones y la incidencia que sus prácticas tienen sobre su rol profesional, sobre los conocimientos y sobre los estudiantes. Son los docentes quienes pueden comenzar con este ejercicio reflexivo, permitirse espacios inéditos e inventar caminos originales para acercarse y comprender estos fenómenos complejos que tensionan la innovación y las buenas prácticas y nos proponen reinventar la Didáctica. (Kap, M. 2015, p. 2).

El formato de parcial propuesto puede enmarcarse en un tipo de *enseñanza poderosa* en el sentido de que dio cuenta de un abordaje teórico actual en sus fundamentos. Según Mariana Maggio (2015):



La enseñanza poderosa da cuenta del estado del arte, del modo de entender un tema en la actualidad con todo lo que ello pueda implicar de debate, controversia, dificultad o matices. También con lo que signifique reconocer interrogantes abiertos que son los que precisamente justifica que se siga construyendo un campo determinado (...) (Maggio, M., 2015, p. 46- 47).

El concepto que la autora propone es importante además para señalar la importancia de pensar y llevar a la práctica actividades que permitan a los estudiantes del aula de Filosofía dejarse atravesar por la experiencia y la vivencia del pensar con otros que es en definitiva lo que hará memorable esa clase y el poder de la enseñanza radicaré allí, en el recuerdo para continuar y alentar a los futuros profesores a realizar prácticas innovadoras y, por qué no, vanguardistas.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Kap, M. (2015). Reinventar la didáctica. Tensiones entre innovación y las buenas prácticas. VIII Jornadas Nacionales y 1º Congreso Internacional sobre la formación del profesorado. Narración, investigación y reflexión sobre las prácticas. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata. ISBN: 978-987- 544- 655.

Litwin, E. (1997). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda, en Camilloni, A. y otras (1997) *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.

Maggio, M. (2015). Los aportes de una didáctica renovada para pensar la clase hoy, en *Revista del IICE/ 37*, pp 27- 39.

Maggio, M. (2012). Enriquecer la Enseñanza. Cap. 2: Enseñanza poderosa. Buenos Aires: Paidós.

# Prácticas en Docencia, gestión y extensión en Formación Inicial y Permanente en Profesores de Psicología

**García Labandal, Livia<sup>1</sup>**

**Santoalla, Mariel<sup>2</sup>**

**Maiorana, Silvia<sup>3</sup>**

**de Oliveira Perotto, Aline<sup>4</sup>**

1 Profesorado de Psicología, Facultad de Psicología, UBA, Argentina. [livialabandal@gmail.com](mailto:livialabandal@gmail.com)

2 Profesorado de Psicología, Facultad de Psicología, UBA, Argentina. [m\\_santoalla@yahoo.com.ar](mailto:m_santoalla@yahoo.com.ar)

3 Profesorado de Psicología, Facultad de Psicología, UBA, Argentina. [silvimaiorana@yahoo.com.ar](mailto:silvimaiorana@yahoo.com.ar)

4 Profesorado de Psicología, Facultad de Psicología, UBA, Argentina. [alinedeoliveiraperotto@gmail.com](mailto:alinedeoliveiraperotto@gmail.com)

## RESUMEN

Este trabajo presenta experiencias de formación realizadas al interior de la Cátedra Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza del Profesorado de Psicología, UBA. Al interior de este espacio curricular es posible visualizar tres dispositivos pedagógicos que dan cuenta de tres modalidades de trabajo. Uno es el espacio de las clases o trabajos prácticos, otro el de las prácticas docentes donde participan activamente profesores de Psicología en formación y el tercero se da en el marco del programa de Extensión: Promoción de dispositivos cooperativos de construcción y abordaje didáctico de la Psicología en el Nivel Medio, que a su vez abre a la participación además de estudiantes a profesores de otras asignaturas que trabajan en Escuelas Secundarias. Todos ellos abonan a consolidar un espacio de formación que contribuya a la profesionalización de la docencia abocada a la enseñanza de la Psicología y la enseñanza de contenidos específicos del área propiciando el surgimiento y desarrollo de espacios de análisis y discusión respecto de la relevancia y alcance de la Enseñanza de la Psicología. Este saber, ligado a las necesidades de una buena enseñanza, se verá favorecido a través de la problematización y conceptualización acerca del currículo, los docentes, los alumnos y las prácticas que los vinculan.

**PALABRAS CLAVE:** Dispositivos de Formación docente - Profesores de Psicología - Experiencias de Formación Inicial y Permanente.



## 1.INTRODUCCIÓN

El presente trabajo pretende desplegar la relevancia de implementar distintos dispositivos de formación que recuperen y profundicen las experiencias de formación inicial y permanente para los futuros profesores de Psicología, con el objetivo de complejizar y profesionalizar la enseñanza de nivel medio y superior de la disciplina.

Dichos dispositivos de formación se desarrollan al interior de la cátedra de Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza del Profesorado de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, espacio curricular en el que se llevan a cabo las prácticas docentes.

Desde este espacio curricular se gestionan distintos dispositivos de formación sabiendo que la profesionalización docente constituye un desafío para los sistemas de formación, ya que no basta conocer y saber hacer sino que es necesario además, ser un profesional competente.

La competencia profesional, como fenómeno complejo, expresa las potencialidades y experticia de la persona para orientar su actuación en el ejercicio de la profesión, en escenarios heterogéneos y diversos, a partir de la integración de conocimientos, habilidades, motivos y valores que se expresan en un desempeño profesional eficiente, ético y de compromiso social.

### **Pensar la noción de dispositivo pedagógico**

Marta Souto (1999) señala que el dispositivo pedagógico es un artificio instrumental complejo constituido como combinatoria de componentes heterogéneos que tiene disponibilidad para generar desarrollos previstos e imprevistos y poder para ser proyectado, instalado, realizado y analizado. Plantea un predominio técnico, sin desatender otras dimensiones y dispone componentes variados y diversos, en función de una intencionalidad pedagógica: facilitar el aprendizaje. Esto lo convierte en portador de un organizador técnico en tanto organiza condiciones para su puesta en práctica y realización: espacios, tiempos, recursos materiales y humanos, ambientes propicios para su instalación. Opera con lo aleatorio, lo incierto, y está pensado con posibilidad de modificación continua. Entonces, el docente debe estar preparado para que, si sucede algo nuevo o inesperado, pueda integrarlo con el objetivo de modificar o enriquecer la acción.

Teniendo en cuenta las significaciones presentadas hasta aquí, podemos decir que un dispositivo de formación docente es un modo particular de organizar la experiencia formativa con el propósito de generar situaciones experimentales para que los sujetos que participan en él se modifiquen a través de la interacción consigo mismo y/o con otros, adaptándose activamente a situaciones cambiantes, apropiándose de saberes nuevos, desarrollando disposiciones y construyendo capacidades para la acción.

Es posible pensar en dispositivos basados en interacciones, que privilegian el intercambio y la confrontación entre pares. Son propuestas que favorecen el ejercicio de la observación,

el desarrollo de competencias comunicativas, la oferta y recepción de retroalimentaciones, la integración de conocimientos de diferentes disciplinas y la articulación entre teoría y práctica. En este tipo de dispositivos se incluyen talleres de integración, microclases, grupos de reflexión y tutorías individuales y los dispositivos basados en narraciones, centrados en la producción de relatos escritos como medio para acceder a la experiencia subjetiva de los estudiantes, para que estos puedan tomar como objeto de reflexión su propia historia escolar, creencias, prejuicios, conocimientos previos y esquemas de acción adquiridos de modo consciente o no. Los relatos contribuyen a hacer inteligibles las acciones para los propios estudiantes y también para los que "escuchan" (Egan, 1997). Así como posibilitan una toma de conciencia que permitirá iniciarse en la docencia o mejorar sus prácticas actuales, haciendo visibles los criterios por los cuales arribaron a esas decisiones y acciones. En esta categoría se incluye la autobiografía escolar y el diario de formación.

## **2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA:**

### **Tres dispositivos para acompañar las prácticas docentes**

Es posible observar en los futuros profesores preocupación por la formación teórica necesaria, previa al aprendizaje de una práctica. Si bien las prácticas son actividades desarrolladas desde el origen mismo de la humanidad para garantizar la supervivencia individual y colectiva, demandan conocimientos formales complejos y no se pueden adquirir sólo por imitación. Las situaciones complejas que plantean las prácticas docentes requieren algo más que la aplicación mecánica de la teoría. Es por ello que invitan a la constitución de dispositivos específicos para transitarlas, dispositivos que contemplen esas zonas de incertidumbre y preparen al futuro profesor para un abordaje del proceso de enseñanza y aprendizaje complejo y dinámico, fortaleciendo en él habilidades de reflexión que promuevan un accionar áulico profundo y significativo.

El trabajo llevado a cabo en la cátedra diferencia claramente tres (3) dispositivos pedagógicos destinados a la formación inicial y permanente, en orden de complejidad creciente:

El primer dispositivo se da en el espacio de prácticos, a modo de comunidad de aprendizaje, basado en encuentros semanales entre docentes y estudiantes; donde se tutorea pormenorizadamente el trabajo que los últimos llevan a cabo y consta de planificaciones y microclases. Las primeras logran ajustes importantes de congruencia entre propósitos, objetivos y contenidos; que se traducen en las segundas. Ellas se ejecutan igualmente en el aula y viabilizan ajustes de actitud y tiempo frente al alumnado, que para el caso se trata de los compañeros de clase.

Wenger (1998) propone las comunidades de aprendizaje como contextos para la transformación de conocimiento. Dado que en las comunidades de práctica la definición de com-

petencias y la producción de experiencias llevan al aprendizaje periférico y la participación plena, se plantean como necesarios escenarios particulares en los que dichas competencias y experiencias resultan en transformaciones de conocimiento para prevenir el estancamiento y la reproducción acrítica. Esos escenarios particulares son denominados por el autor como comunidades de aprendizaje: grupos de personas que comparten valores y creencias que orientan sus actividades a una meta cuyo logro depende de los aportes del colectivo.

En ese sentido, el autor identifica tres dimensiones en las comunidades de práctica: *el compromiso mutuo de los participantes*, ya que la práctica reside en una comunidad de gente y en las relaciones de compromiso mutuo por el cual hacen cualquier cosa que hagan. La segunda dimensión trasciende el compromiso y se refiere al *esfuerzo conjunto*, ya que el compromiso debe resultar en actividad orientada hacia una meta, actividad de transformación. En esta actividad los agentes comparten la responsabilidad de su realización. La tercera y última dimensión se refiere al *repertorio acumulado de discursos y acciones*, marcando la historicidad en la producción de conocimiento. Así las comunidades de práctica pueden pensarse como historias compartidas de aprendizaje.

Se trata de un auténtico proyecto de aprendizaje colaborativo donde el sentido de identidad se construye en el presente contexto de aprendizaje, pero incluyendo el pasado y el futuro en la trayectoria hacia la meta. Se considera fundamental reconocer y considerar las experiencias y conocimientos previos de los miembros de la comunidad. Al mismo tiempo, se promueve el compromiso con la construcción activa de un futuro (Rodríguez Arocho y Alom Alemán, 2009).

En este primer dispositivo pedagógico, la formación y consolidación del grupo en el trayecto hacia la meta dará un sentido de comunidad que implicará conciencia de la pertenencia al grupo, influencias recíprocas, satisfacción de necesidades individuales y colectivas y vivencias compartidas que crean vínculos emocionales y sostienen el despliegue de aprendizaje en los otros dispositivos propuestos por la cátedra.

El segundo dispositivo propuesto se da en el espacio de prácticas de enseñanza. Como ensayo preparatorio, es una práctica atravesada y definida por coordenadas institucionales que delimitarán el potencial accionar del docente en formación, por cuanto los ejercicios previos transitados al interior de la comunidad de aprendizaje adquieren nueva relevancia: la planificación es claramente una hoja de ruta que plasma los saberes/contenidos que se espera dinamizar en los encuentros con los estudiantes, el manejo del tiempo es un recurso que debe fortalecerse, ya que se corresponde ahora con un tiempo real de trabajo áulico y el manejo de la incertidumbre, las demandas y deseos propios y ajenos marcarán la historia de la formación profesional.

En el espacio curricular de Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza dichas prácticas se realizan en el Nivel Superior y en el Nivel Medio de nuestro sistema educativo y para poder

llevarlas a cabo los profesores en formación realizan distintas tareas de práctica: observaciones de clases, entrevistas a profesores y planifican sus clases con supervisión y tutorización de sus docentes buscando arribar a un análisis profundo de la estructura conceptual e institucional de la asignatura a dictar. Dichas tareas de práctica proponen una labor de sistematización y reflexión individual que posibilita su capitalización en el proceso formativo e impactan directamente en el aprendizaje.

Como plantea Edelstein (2003) desde la cátedra concebimos la práctica docente como la acción que se desarrolla primordialmente en el aula, pero que posee también dimensiones vinculadas estrechamente con el potencial transformador que la docencia tiene: “El mundo de las practicas permite revisar los mecanismos capilares de la reproducción social y el papel directo o indirecto del docente critico en la conformación de los productos sociales...” dirá la mencionada autora, poniendo sobre relieve una dimensión ética del quehacer docente.

Este segundo dispositivo de formación, por la complejidad de su organización y la tensión interna de los múltiples discursos, demandas y requerimientos, genera en los profesores en formación una fuerte movilización que pone en juego las propias concepciones sobre el enseñar y aprender, constituyendo así una incipiente identidad profesional y dotando al profesor en formación de una creciente responsabilización.

El tercer dispositivo, se puede observar en el marco del Programa de Extensión de la cátedra, denominado “Promoción de Dispositivos Cooperativos de Construcción y Abordaje Didáctico de la Psicología en el Nivel Medio”; que se extiende a estudiantes y profesores de otras disciplinas que trabajan en el nivel. El Proyecto se centra en la conformación de un espacio de tutoría para docentes a cargo de materias del campo de la Psicología, proponiendo para ello un de espacio de revisión, en la propia práctica, de aquellos supuestos y teorías que limitan la tarea docente, permitiendo, a través de la reflexión conjunta con el tutor, la visibilización de ese entramado y la puesta en marcha de nuevas herramientas didácticas.

El objetivo central de todo Programa de Extensión Universitaria está abocado a la articulación de la Universidad con la comunidad en la cual está inserta. Esto implica necesariamente la realización de contribuciones concretas a problemas y necesidades sociales actuales y reales. Las demandas de la sociedad del Conocimiento (nueva estructura del mercado laboral, nuevas tecnologías, mundo inter e hiper conectado, nueva organización de la sociedad, habilidades para el siglo XXI) exigen a la escuela media una adecuación de los planes de estudios vigentes, y es en esta línea de trabajo que el proyecto acerca la producción de saberes y conocimientos disciplinares a la realidad de cada comunidad, generando una mayor articulación entre la teoría y la práctica y más estudios inter/transdisciplinarios para los docentes nóveles. En este modelo superador, la Universidad se reconoce y actúa como parte de la comunidad, y la comunidad, interpelada en su rol tradicional “destinataria pasiva”, se constituye como un



espacio donde se aprende, se investiga, se construyen alianzas institucionales.

La promoción de dispositivos cooperativos abre un espacio de construcción situado, en tanto acompaña al docente en su quehacer cotidiano, a través de herramientas como la observación etnográfica y devolución, promoviendo la revisión y reconstrucción de las estrategias de enseñanza, visibilizada desde dispositivos de autorreflexión. La propuesta está destinada a Escuelas de Nivel Medio que incluyen en sus planes de estudio la materia Psicología u otras afines, que admiten para su dictado a Licenciados en Psicología. Se hace extensiva la propuesta de tutorización y generación de espacios cooperativos de aprendizaje y revisión de las prácticas de enseñanza, a todos los docentes de las escuelas medias en las que el proyecto de extensión se lleva a cabo.

La revisión de las prácticas docentes y la reflexión en torno de la significación y alcance de la enseñanza de la Psicología en el Nivel Medio constituirán la meta de primer alcance. Sin embargo la intencionalidad del abordaje se verá expresada a través de la dinamización creciente de espacios de promoción de calidad de vida de docentes, adolescentes, entorno educativo y familiar.

El dispositivo tiene como objetivo intercambiar experiencias, enriquecer la labor docente, ampliar y orientar la actualización bibliográfica, generar innovadoras propuestas de intervención institucionales, analizar y debatir sobre programas entre otras posibilidades. El propósito es orientar, asesorar y colaborar con aquellos docentes que encuentran obstáculos para la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos de las asignaturas antes mencionadas. Es decir, atender a los problemas presentes en los ámbitos educativos y su entorno inmediato optimizando los mecanismos de gestión institucional.

### **3.CONCLUSIONES**

Los profesores son producto de un largo proceso de formación y socialización, durante el cual integraron supuestos, creencias, teorías implícitas y científicas. La actuación de los profesores está dirigida por dichos supuestos y teorías, pero a su vez las acciones modifican su conocimiento. Subyace a toda práctica docente una lógica posible de conocer. Los profesores son profesionales racionales y prácticos y su actuación es producto de una racionalidad limitada por los propios supuestos, pero con posibilidad de revisarlos.

La propuesta de acompañamiento a los docentes se orienta hacia la revisión y reconstrucción del rol, en tanto ellos se encuentran ante una encrucijada de compleja resolución. La época demanda saberes pedagógicos que exceden y tensionan la formación recibida y requiere la invención de nuevas formas del "ser y del hacer" sobre la base de consensos, de renovadas herramientas y formatos didácticos que auspicien la atención a la diversidad y multiplicidad de repertorios culturales.

Los dispositivos analizados tributan a consolidar un espacio de formación que contribuye a la profesionalización docente abocada a la “buena enseñanza” de contenidos psicológicos en los distintos niveles.

Esto implica generar condiciones para que los actores involucrados, estudiantes y docentes, puedan vivenciar, al decir de Larrosa (2003), su experiencia de aprendizaje, desarrollando un proceso que los lleve a comprometerse en lo que trasciende al aula universitaria, recuperando saberes y experiencias de vida que les permitan potenciar su futura tarea.

## BIBLIOGRAFÍA

Arredondo, M. y Díaz Barriga, A. (compiladores) (1989). *Formación pedagógica de profesores universitarios. Teorías y experiencias en México*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Blanco, A. (2009). *Desarrollo y Evaluación de Competencias en Educación Superior*. Madrid: Narcea

Cano, E. (2009). *Como mejorar las competencias de los Docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Madrid: Graó.

Carretero, M. (2012). *Representación y aprendizaje de narrativas históricas*. En M. Carretero y J.A. Castorina (Comps.) *Desarrollo cognitivo y Educación*. Vol. 2. Procesos de conocimiento y contenidos específicos. Buenos Aires: Paidós

Coronado, M. (2008). *Competencias sociales y convivencia. Herramientas de análisis y proyectos de intervención*. Buenos Aires: Noveduc.

De La Cruz Flores, G. y Abreu Hernández, L. (2009). *Competencias docentes para la tutoría en educación superior*. México: Facultad de Medicina, Universidad Nacional Autónoma de México

Erausquin, Basualdo, García Labandal, González, Meschman (2009a). “Redescribiendo el proceso de enseñar a partir de la apropiación participativa del rol docente en “comunidades de práctica” de enseñanza de la Psicología. Concepciones y experiencias de “profesores de Psicología en formación”: Publicado en Memorias de las XVI Jornadas de Investigación y Quinto Encuentro de Investigadores del Mercosur, Revista con Referato. Aprobado y publicado agosto 2009 ISSN 1667-6750

Edelstein, G. E. (2003). Prácticas y Residencias: memorias, experiencias, horizontes. *Revista Iberoamericana de Educación*. España.

Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós.



García Labandal, L. y Garau, A. (2008). *La implementación de Portfolios en el marco de una Comunidad de aprendizaje: Un lugar de encuentro entre narración, semiosis e Identidad*. En I Congreso Metropolitano de Formación Docente. Organizado por la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, 26, 27 y 28 de Noviembre de 2008.

Larrosa, J. (2000). *Pedagogía Profana. ¿Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación? La novela pedagógica y la pedagogización de la novela* (Cap. II punto 5). Buenos Aires: Novedades Educativas.

Leal Soto, F. (2004). Efecto de la Formación Docente Inicial en las Creencias Epistemológicas. En *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653).

Martín, E. y Cervi, J. (2006). Modelos de formación docente para el cambio de concepciones en los profesores. En: J. I. Pozo, N. Scheuer, M. del P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín, M. de la Cruz. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje* (pp.419-434). Barcelona: Graó.

Mastache, A. (2007). *Formar Personas competentes. Desarrollo de competencias Tecnológicas*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Rodríguez Arocho, W. y Alom Alemán, A. (2009). *El enfoque sociocultural en el diseño y construcción de una comunidad de aprendizaje*. En Revista Electrónica publicada por el Instituto de Investigación en Educación. Universidad de Costa Rica. ISSN 1409-4703 Volumen 9, Número Especial. pp. 1-21

Romo Beltrán, R. (1996). *Algunos rasgos constitutivos de la identidad del docente de Psicología*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, julio- diciembre 1996, vol. 1, n° 2, pp. 378-390.

Sanjurjo, L y Vera, M. (2006). *Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior*. Buenos Aires: Homo Sapiens.

Schön, D. (1986) .*La formación de profesionales reflexivos.Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Buenos Aires: Paidós.

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Buenos Aires: Paidós.

Souto, M. y otros (1999). *Grupos y dispositivos de formación*. Buenos Aires: Novedades educativas.

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significados e identidad*. Barcelona: Paidós.

Zabalza, M.A. (2009). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

# Reflexiones en torno a la formación de docentes de arte

**Bracchi, Claudia<sup>1</sup>**

**Parma, Graciela<sup>2</sup>**

**Vazelle, Marcelo<sup>3</sup>**

**Quiroga, Agustina<sup>4</sup>**

**Tersigni, Flavia<sup>5</sup>**

**López, María Gabriela<sup>6</sup>**

**Surace, Celeste<sup>7</sup>**

1 Facultad de Artes, UNLP, Argentina. [cbrachi@gmail.com](mailto:cbrachi@gmail.com)

2 Facultad de Artes, UNLP, Argentina. [gparma58@gmail.com](mailto:gparma58@gmail.com)

3 Facultad de Artes, UNLP, Argentina. [marcelovazelle@gmail.com](mailto:marcelovazelle@gmail.com)

4 Facultad de Artes, UNLP, Argentina. [agustinaq@yahoo.com](mailto:agustinaq@yahoo.com)

5 Facultad de Artes, UNLP, Argentina. [artelimit2@gmail.com](mailto:artelimit2@gmail.com)

6 Facultad de Artes, UNLP, Argentina. [gabylopez.dcv@gmail.com](mailto:gabylopez.dcv@gmail.com)

7 Facultad de Artes, UNLP, Argentina. [celesurace@gmail.com](mailto:celesurace@gmail.com)

## RESUMEN

La presente ponencia se inscribe en el trabajo que entendemos como colaborativo y que como cátedra venimos desarrollando un conjunto de docentes egresados de la Facultad de Artes y Facultad de Humanidades, ambas de la Universidad Nacional de La Plata.

Nos constituimos como cátedra en el año 2006 con la materia Fundamentos Psicopedagógicos de la Educación que se enseña en las carreras de Profesorado de Artes Plásticas y Profesorado de Historia del Arte. Los enfoques disciplinares de diferentes carreras de las cuales provenimos como sociología, Artes Plásticas, Historia, Ciencias de la Educación y Diseño en Comunicación Visual, ha potenciado en el espacio de la cátedra una experiencia particular para quienes la integramos como así también, para los/as estudiantes. Consideramos que desde estos enfoques se potencia el carácter interdisciplinar que se refleja en la propuesta de la materia.

La formación de docentes de arte y particularmente de las artes visuales implica no sólo interrogarse y tomar posición sobre la tarea docente y el lugar de la educación pública en la so-



ciudad actual, sino también revisar la concepción de arte y de educación artística en particular, ampliando la mirada desde otras perspectivas que ofrecen las disciplinas con sus aportes políticos, históricos y/o sociológicos los que se suman a las especificidades del campo del arte.

En este trabajo presentaremos la concepción de educación artística que fuimos construyendo a lo largo de estos catorce años de trabajo en el marco de la cátedra, entendiendo que dicha concepción disputa sentido y discute con otras miradas que siguen vigentes en varios espacios educativos; y por otro lado comunicar la experiencia construida como espacio de formación para los futuros docentes en el campo de la enseñanza desde la propuesta interdisciplinar que ofrecemos como cátedra.

**PALABRAS CLAVE:** Educación artística- Formación docente- interdisciplinariedad- Enseñanza

## 1.INTRODUCCIÓN

Los autores de esta presentación conformamos la cátedra de Fundamentos de la Educación de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de La Plata. El equipo está compuesto por docentes egresados de las Facultades de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP, -correspondientes a las carreras de Ciencias de la Educación, Historia y Sociología- y por docentes formados en la misma Facultad de Artes, -en las carreras de Diseño en Comunicación Visual, y Profesorados de Artes Plásticas, con orientación en Pintura y Cerámica-.

La materia forma parte de los planes de estudio de las carreras de los Profesorados de Historia del Arte y de Artes Plástica -con sus orientaciones en Dibujo, Pintura, Muralismo y Arte Público Monumental, Escenografía, Grabado y Arte impreso, Escultura y Cerámica-. Se cursa en cuarto año, por lo que los/as estudiantes, se encuentran en mejores condiciones desde la formación del campo artístico, para poder reflexionar sobre lo que implica la enseñanza de dicha área del conocimiento.

A diferencia de profesorados de otros campos del saber, que cursan su formación pedagógica junto a estudiantes de otras carreras, en las que no siempre tienen la oportunidad de reflexionar desde lo específico de su formación, los/as estudiantes de artes, desde hace algunos años, acceden a la propuesta de hacerlo en la misma facultad, atendiendo a cuestiones propias de la enseñanza y del aprendizaje del campo del arte. De esta forma, se hace posible que aquellos análisis de carácter general, en torno al hecho educativo, puedan ser profundizados atendiendo a las particularidades de la formación artística.

Como encuadre general, concebimos la educación y la formación de profesionales que se han de desempeñar como futuros docentes, como un hecho de carácter político, que también alcanza al arte y su enseñanza, en tanto implica una dimensión histórica de direccionalidad

e intencionalidad que pugna por un proyecto sociocultural. Por eso, durante la cursada, promovemos el análisis de las diferentes propuestas educativas sostenidas en nuestro país en su contexto histórico, en el marco de un proyecto más abarcativo. De esta manera, se analiza la disputa entre las perspectivas que buscan reforzar la dominación y la dependencia -naturalizando las desigualdades sociales-, y las que buscan construir una identidad nacional y latinoamericana desde proyectos basados en la inclusión, la liberación y la perspectiva de derechos.

A lo largo de esta presentación nos referiremos a la perspectiva desde la cual entendemos la educación artística, construida en el entramado de las disputas de sentido propias de los campos de la educación, del arte y de su enseñanza. Asimismo, compartiremos algunas reflexiones desde nuestra experiencia como cátedra, tomando las transformaciones que hemos vivido como equipo interdisciplinario en relación a los recorridos profesionales para su conformación. Desarrollaremos el posicionamiento que hemos ido construyendo a lo largo de los años de trabajo, cuya razón de ser es la formación de los docentes de arte.

## **2.DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA**

### **La formación de docentes de educación artística**

Un aspecto determinante en la formación de docentes de arte, es profundizar en la pregunta ¿Para qué enseñar arte? En particular, ¿Para qué enseñar artes visuales? Y en relación con esto ¿Qué aportamos a la sociedad como docentes de arte?

A lo largo de la historia de la educación artística argentina se han ido conformando varias respuestas a estas preguntas, que perduran disputando sentidos aún en la actualidad. Todas ellas estrechamente vinculadas a la manera de entender el arte en sí mismo y el objeto de su enseñanza. Dos de ellas, muy instaladas en la sociedad. La primera, el arte entendido de acuerdo a los parámetros propios de la producción artística europea de los SXVI al XX y de los EEUU en la segunda mitad del SXX, cuya enseñanza se centra en la reproducción de dichos parámetros y se reserva para una elite de “talentosos”. La segunda es la que vincula al arte con la emoción, convirtiéndose su enseñanza en la generación de ámbitos propicios para la libre expresión y el desarrollo de la sensibilidad. Si unimos las dos perspectivas, ambas han contribuido a la desvalorización del área de educación artística. La primera, por su carácter excluyente y trasplantado; y la segunda, por vaciarla de contenido sobre qué enseñar. Una tercera posición intentó dar contenido “duro” a la enseñanza del arte, con un carácter cientificista, centrada en aspectos perceptuales -entendidos desde un punto de vista biologicista- y formales propios de las obras de arte legitimadas por el mercado, en relación a las mencionadas anteriormente. Todas ellas desligadas del contexto y la historicidad de las producciones y de los estudiantes.



En las últimas décadas del SXX, se fue configurando un cuarto posicionamiento, al que como cátedra adherimos y hemos ido construyendo a lo largo de los años de trabajo. El arte que un docente enseña es, en primer lugar, un campo de conocimiento específico, situado, enraizado, producido e interpretado en un contexto particular, de allí su carácter político; que, a su vez, abarca una multiplicidad inmensa de soportes, técnicas –surgidas de los avances tecnológicos–; circuitos convencionales y no convencionales, y productores individuales y colectivos -CFE Res 111/10-.

Lejos de las concepciones centradas en la producción de belleza, entendemos que el arte genera significaciones de valor para la sociedad, con un lenguaje particular. Más allá de las características diferenciales de cada una de las disciplinas artísticas, el lenguaje del arte se caracteriza por su dimensión poética y por la capacidad que el mismo posee de instalar valores poniendo en escena de manera ficcional aspectos de la vida que merecen ser mirados para ser repensados. En relación con estas características, se destaca su capacidad de impactar en las subjetividades, en las individualidades y en los grandes colectivos, movilizándolo en búsqueda de nuevas respuestas. El arte dice cosas, las dice en su estilo de manifestar y ocultar al mismo tiempo, de mostrar una parte, para dejar al espectador descubrir o completar por sí mismo el sentido. El arte nos pone activos, nos interpela, nos hace revivir situaciones de la vida humana sin necesidad de materializarlas. El productor de arte, no es ya un genio inspirado ni alguien que libremente se expresó y fabricó “una maravilla”. El productor de arte en primer lugar forma parte de la trama histórica, se detiene a leerla, se dedica a leer-se en ella, para interpretarla y tomar decisiones. Decisiones de tema, de lenguaje, de técnica, de materialidad hasta lograr que “el color se corresponda con la voz que estabas buscando” (John Berger, *El cuaderno de Bento*. 2012). Y la pone a disposición de los otros, para que ellos construyan la nueva y necesaria significación. Porque el fenómeno artístico cobra sentido, se completa cuando otro se apropia de la obra, la llena de significación en y con su vida personal. En este sentido J. Berger dice, justamente desde el lenguaje poético: “quienes dibujamos no solo dibujamos a fin de hacer visible para los demás algo que hemos observado, sino también para acompañar a algo invisible hacia su destino insondable”.

Como docentes de los niveles de educación inicial, primaria, secundaria no buscamos formar artistas, independientemente de que el día de mañana elijan estudiar para ello. Sostenemos una mirada democratizadora de la enseñanza del arte: todos/as podemos aprender lenguajes artísticos, ser afectados/as y manifestarnos a través de ellos, por tratarse de una potencialidad de simbolización del ser humano, no reservada a unos pocos “talentos”.

El docente de arte, desde esta perspectiva, invita/provoca/acompaña/interpela a leer e intervenir sobre la realidad desde las particulares formas de “decir del arte”, sabiendo y no descuidando además que es necesario enseñar aspectos técnicos, materiales, herramientas,

-con el dinamismo y la no neutralidad que los caracteriza-, como así también, ver producciones de otros sitios, otros tiempos y de autores conocidos o anónimos. Todo ello deberá estar orientado a abrir el universo de recursos, para situarnos en nuestra propia vida y en la sociedad desde la potencia propia de las formas específicas de lo poético. "Sirve para interponer entre lo real y cada uno, un tejido de palabras, de conocimientos, de historias, de fantasías sin el cual el mundo sería inhabitable... sirve para dar a lo que nos rodea una coloración, un espesor simbólico, imaginario, legendario, poético, una profundidad a partir de la cual soñar desviarse, asociar" (Michèle Petit, 2015). Con el arte construimos nuestra propia geografía y nuestra propia historia, nuestra identidad. El arte y su enseñanza permiten abrir camino a otros mundos posibles. La imagen tiene la potencia de hacer presente aquello que podría no ser. "La práctica del arte supone así, un trabajo de revelación: debe ser capaz de provocar una situación de extrañamiento, para develar significados y promover miradas nuevas sobre la realidad" (Ticio Escobar, 2014).

Como formadores de docentes de arte, entendemos que es necesario poner a disposición todas las perspectivas, con la consistencia que da leer autores de referencia de cada una de ellas y quitar el velo de la naturalización, promoviendo lecturas críticas de los mismos. A lo largo del año de cursada de la materia, promovemos que los/as estudiantes vayan construyendo su posición, de modo preliminar, dado que la misma entrará en diálogo con sus propias prácticas docentes el día que comiencen a ejercer su profesión.

### **La experiencia de enseñar desde las ciencias sociales y de la educación a estudiantes de arte**

Como se ha señalado, la conformación de la cátedra ha sido heterogénea, articulando docentes provenientes de distintos campos disciplinares. Para aquellos docentes que nos formamos en Ciencias Sociales y en Ciencias de la Educación, el conocimiento de los/las estudiantes de artes implicó un largo recorrido. Lejos de afirmar que la etapa de reconocimiento de los educandos y de su contexto sea un momento breve e inicial, el proceso implicó varios años. Las nociones e imaginarios previos, nacidos al calor de formaciones en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, fueron interactuando poco a poco con el ámbito artístico, con su contexto educativo y con las prácticas institucionales y pedagógicas propias de la Facultad de Artes. Esto generó reflexiones y aprendizajes, particulares para los/las docentes que éramos "recién llegados" al ámbito educativo artístico y para los que ya lo habitábamos.

Señalaremos tres cuestiones que resultaron claves para este equipo de cátedra y que presentamos a partir de la sistematización de esta experiencia.

Por un lado, nos encontramos con algunos/as estudiantes que no necesariamente elegían la carrera docente pero afirmaban cursarla por una salida laboral. Allí nació nuestro primer



interrogante: ¿Cómo presentar la docencia como profesión a aquellos/as que afirmaban no elegirla? Esta pregunta interpeló al conjunto de la cátedra, y nos llevó a pensar en acercar a los y las estudiantes a la escuela, pero no desde su propia trayectoria educativa, sino desde una mirada analítica. Les propusimos realizar entrevistas a docentes, visitar directivos, observar clases a lo largo del cada ciclo lectivo. La propuesta de integrar los análisis teóricos con la realidad educativa en la escuela, invitó a muchos/as a acercarse a la posibilidad del ejercicio docente. Asimismo, muchos/as estudiantes en clase volvían sobre sus propias trayectorias educativas y desde los contenidos trabajados las revisaban, encontrando entre otras cosas, etiquetamientos docentes -o juicios profesoriales, siguiendo a Bourdieu y Saint-Martin- que de alguna manera habían ayudado a predecir sus destinos educativos. Los autores Rosenthal y Jacobson (1966), sostienen, a partir de investigaciones, que la expectativa del maestro se cumplirá casi automáticamente en el rendimiento de los alumnos, dejando en las sombras el proceso por el cual se produce (Kaplan, 2008).

Por otro lado, estaban aquellos/as alumnos/as que de alguna manera señalaban que padecían las materias denominadas “teóricas” porque los alejaban de la producción artística en sí, que era de alguna manera lo que ellas/os buscaban estudiar. Esta fragmentación que observamos entre las asignaturas enunciadas por los y las estudiantes, como talleres por un lado y las materias teóricas por el otro, puede tener origen en aquellas miradas que escinden la técnica de lo conceptual en el arte, en búsqueda del virtuosismo técnico independientemente de su contexto de producción. Esto quizás ha generado en el campo del arte la legitimación de la idea de poder formarse desde lo práctico y luego continuar con lo teórico, como si en la producción artística, la mano y la mente funcionaran desarticuladas. Asimismo, en la educación marcada por una sociedad capitalista, también se verifica la diferencia de jerarquía entre las “materias para pensar” y las materias de “hacer”, en detrimento de las segundas. Desde la cátedra trabajamos haciendo hincapié en la idea de praxis artística, de la retroalimentación entre el pensamiento/reflexión y el hacer inherente a este tipo de producción, y de que cualquier artista y docente debe poder comprender el contexto sociohistórico en el que, como sujeto histórico, produce y enseña arte.

Un tercer aspecto, fue el hecho que también nos encontramos con muchos otros/as estudiantes que por primera vez en sus carreras cursaban una asignatura que las/los invitaba a desnaturalizar las prácticas educativas -en las que se encontraban inmersos hacía años, desde la educación inicial hasta la superior-. En estos casos por momentos constatábamos que lo socioeducativo los deslumbraba y junto con el análisis crítico de las formas de enseñanza, les resultaba un panorama novedoso y atractivo. Estos/as estudiantes lo encontraban interesante, y se involucraban en lo personal, revisando lo educativo desde una perspectiva analítica, haciendo uso de las teorías socioeducativas, los modelos pedagógicos y las concepciones

de educación artística. Este acompañar a los/as otros/as en este descubrimiento, resultó ser enriquecedor para nosotros/as, docentes.

### **Redefiniciones en torno a la enseñanza de la historia**

El programa está atravesado por una perspectiva histórica para dar un marco de sentido a momentos determinantes de políticas educativas argentina.

En los primeros años, la primera cuestión con la que nos encontramos, fue que muchos de los/las estudiantes no contaban con una formación sólida acerca de la historia argentina y mundial contemporánea. Esto implicaba que cuando se pretendía abordar un tema relativo a la pedagogía o a políticas educativas, debíamos destinar mayor tiempo de clases a explicar el contexto socio-histórico. Por lo dicho, nos llevó a revisar la bibliografía propuesta, inicialmente pensada desde el campo de las ciencias sociales, y ahora necesario de ajustarla a la demanda de nuestros/as estudiantes de artes. También nos llevó a producir material de Cátedra, fichas que realizaban recorridos históricos y teóricos que brindaban un panorama para aquellos que no había tenido lecturas previas socio-históricas o teóricas. También, elaborar guías de lectura, pensando sobre todo en aquellos/as estudiantes que se presentaban a rendir la asignatura de manera libre. Esta tarea significó construir, como equipo de cátedra de formaciones diversas, la medida de la incorporación de material y el carácter del mismo, lo que llevó a progresivos cambios como productos de esta búsqueda, con sus correspondientes análisis después de haberlos puesto en práctica. Con el correr de los años esta cuestión se fue equilibrando, porque las cohortes siguientes al provenir de nuevos planes de estudios, el hecho de contar con dos materias previas vinculadas a estos campos -Historia Social General e Identidad, Estado y Sociedad en Argentina y Latinoamérica- los/las habilitaba para comprender mejor aspectos y problemas referidos a los mismos. Esto nos llevó nuevamente a revisar la propuesta y poder destinar más horas de clase a lo específicamente educativo.

De lo expresado en este apartado, sostenemos que si bien esto es algo constitutivo a la tarea docente, pues la revisión de la propuesta es constante, para nosotros/as en estos años ha sido evidente el cambio en la formación de nuestros/as estudiantes, celebrando los aportes de los nuevos planes de estudio porque permitieron un mejor abordaje de las temáticas educativas que se contemplan en nuestra asignatura.

### **El arte como campo de conocimiento**

Para quiénes provenimos de las ciencias sociales y de la educación, hemos estudiado el tema del arte y la cultura en nuestras formaciones. Muchas veces el abordaje del tema del arte es tratado desde los Estudios Culturales, o desde la Sociología de la cultura. De esta forma, nos ha permitido que nos acerquemos al mismo para su análisis como práctica sociocultural.



Sin embargo, a medida que fuimos construyendo la trama de esta cátedra, entendimos que al arte como campo de conocimiento remite a otra cuestión.

A modo de ejemplo, una imagen muchas veces es presentada en clases de ciencias sociales para ilustrar un momento histórico o un contenido. Sin embargo, según se desarrolló anteriormente, la misma es una ficción, una forma, con definiciones y decisiones propias de la producción artística, un recorte, una selección de materiales y de composición. De igual manera, a veces se utilizan letras de canciones para dar cuenta de problemáticas sociales. Este es un buen recurso desde las ciencias sociales, pero el hecho artístico es mucho más que eso, se nos escapa la selección de materiales, los ritmos generados en ese contexto, las texturas, la composición y la poética que es propia del arte. En otras palabras, el arte es: metáfora y productora de sentido. Y si bien comunica, lo suyo, no es la literalidad.

Comprender lo específico del arte como campo del saber, nos permitió entender que los estudios antropológicos y sociológicos del arte no logran aprehender la especificidad de los lenguajes artísticos. Reconocer la especificidad del saber artístico, nos invita a reflexionar en torno a las disputas existentes en el campo académico. Las ciencias sociales dieron, y dan, debates y disputas hegemónicas en lo científico, pues, existen sectores que fortalecen la mirada de las ciencias duras como sinónimo de conocimiento científico y ubican a las sociales como secundarias. De igual manera, el arte también se dirime y ha dirimido en esa lucha, en modo particular por su reconocimiento como campo. Es más, la experiencia en esta cátedra ha permitido visualizar los debates en las escuelas en torno a las grillas o cargas horarias. Pocos dudan sobre tener mucha carga horaria en matemáticas y prácticas del lenguaje o también en ciencias sociales, pero arte -plástica, música, teatro o danza- suelen ser materias que quedan relegadas con frecuencia. El sentido común, lo sigue ubicando como sinónimo de expresión -herencia del movimiento de la libre expresión-.

En nuestra cátedra implicó un aprendizaje para no reproducir una lógica de subordinación de saberes, y comprender la necesaria formación integral de los alumnos/as. Este recorrido, de quienes provienen de las ciencias sociales, es un relato que pone en evidencia transformaciones y aprendizajes al calor de la conformación interdisciplinaria de una cátedra.

### **Experiencias en el aula que interpelan**

A continuación, compartimos algunas experiencias llevadas a cabo en el marco de la cátedra, que entendemos pueden favorecer el acercamiento y la comprensión más concreta de las cuestiones que están implicadas en lo expuesto.

Una de los temas que trabajamos es la educación argentina en la última dictadura cívico-militar: el terrorismo de Estado (1976-1983). En 2018 se trabajó en los prácticos una consigna que, a partir de lo visto en las clases teóricas y la bibliografía, se solicitaba a los/las

alumnos/nas que escribieran en grupos una carta imaginaria a un familiar, amigo/a, colega, contándole sobre lo que se vivía en ese momento de extremo autoritarismo en las escuelas. Los trabajos fueron leídos y compartidos en la siguiente clase en un clima muy emotivo y movilizador para todos/as. Luego de unos meses, uno de esos grupos de estudiantes, preguntó si podía utilizar ese trabajo como parte de la Muestra anual de Cátedra y se les sugirió que podía ser interesante si sumaban relatos de personas de diferentes edades que hayan vivido en esa época, recuperando así la memoria colectiva a través de situaciones cotidianas. Al trabajo de los/as estudiantes se sumó el aporte de la docente a cargo de esa comisión de prácticos que participó con un texto escrito, ya que ella había cursado los últimos años de la escuela primaria y toda la secundaria, en dictadura. Ese relato de la docente fue parte de la instalación artística cuyo montaje colgaba del techo. En él, los relatos impresos en un papel beige, simulaban el paso del tiempo, y se desplegaban para llegar a la altura de los ojos del público con la intención de provocar la lectura de los mismos. Esa misma docente de nuestra cátedra, que asistía a un taller literario, tomó el recuerdo que había aflorado a partir del pedido de los/las alumnos/nas, para su reescribió. A partir de ello, lo compartió luego en una de las clases generando en ese otro ámbito educativo reflexiones sobre la escuela, los juegos, prohibiciones, y sobre todo sobre cómo se vivía en aquellos años oscuros: la educación, la sexualidad, las reuniones familiares y las salidas en la adolescencia.

Esta experiencia muestra cómo el proceso de enseñanza y de aprendizaje nunca queda acotado al aula, sino que interpela nuestras vidas cotidianas o nuestro ser más íntimo, ya que en su caso se pusieron en juego y se movilizaron recuerdos que tenía guardados, bajo llave, en especial tal vez, porque había sido un tema prohibido en su familia.

Las preguntas en relación a cuál es el sentido de enseñar arte que enunciábamos al comienzo, qué es arte, quién lo determina, su historicidad, ha posibilitado que, en otra comisión de prácticos, dos alumnos, se sintieron interpelados en sus trayectorias educativas y su profesión. Uno de ellos es hoy muralista y profesor de artes en varias instituciones de la ciudad de la Plata y Azul; el otro se desempeña como ceramista, docente y creador del proyecto Nómada. En una de las primeras clases problematizaban junto a la docente sobre qué contenidos se enseñaban en la materia "plástica" en la escuela. Esto los llevó a analizar la resolución 111/10 del CFE en la que se define federalmente un piso común de saberes para la Educación Artística a nivel nacional. Ambos estudiantes se planteaban con incertidumbre ante su pronta graduación, si la docencia era o no una posibilidad, y hubo algo de lo que fueron encontrando en sus recorridos personales y también profesionales, que pusieron en común en la materia. En esa búsqueda, comprendieron que pocas veces se encuentran en los programas de estudios desarrollos sobre el mural en América Latina o los procedimientos ancestrales de la cocción del barro o el desarrollo de procesos productivos, la estética visual y sonora, las simbologías



y cosmovisiones de diversas culturas de nuestros pueblos originarios.

Esta experiencia, visualizada desde el caso de estos estudiantes, puso en juego la necesidad de concebir el arte como producción contextualizada, con posibilidad de construir una mirada artística poética, desde la periferia; corriéndonos del paradigma de educación artístico eurocéntrico, mencionado previamente, y conocido como el de las “bellas artes”. No es un dato menor, que recién este año -2020- la Facultad haya cambiado su denominación, para pasar a llamarse, y enunciarse, como Facultad de Artes.

### **3.CONCLUSIONES**

En estas páginas hemos presentado la perspectiva de educación artística, y de arte, que hemos construido a lo largo de los años que hemos transitado como cátedra en la Facultad de Artes. La concepción que sostenemos y desde la que formamos a los futuros docentes, se ha construido en la trama de disputas de sentido de los campos del arte y de la educación. Asimismo, la propia cátedra, conformada por docentes provenientes de distintos campos de conocimiento disciplinar, ha puesto de manifiesto ciertas transformaciones en torno a los saberes previos de la propia formación de origen, dando cuenta del (re)conocimiento de diversos campos de conocimiento. Este trabajo interdisciplinario se ha puesto en juego en el aula, en la formación de estudiantes, como también en la propia formación profesional de los docentes. Finalmente, compartimos algunas experiencias de trabajo, que permiten favorecer el acercamiento y la comprensión de lo realizado en el marco de la cátedra.

### **BIBLIOGRAFÍA**

Berger, J. (2012). El cuaderno de Bento. Buenos Aires: Alfaguara

Bourdieu, P. y Siant Martin, M. (1998). “Las categorías del discurso profesoral”, en Revista Propuesta Educativa, Año 9, N° 19, FLACSO/Novedades Educativas, 1998, Buenos Aires.

Kaplan, C. (2008). Talentos, dones e inteligencia: El fracaso escolar no es un destino. Buenos Aires: Ediciones Colihue.

Men, Consejo Federal de Educación (2010). Resolución n° 111/10.

Petiti, M. (2015). Leer el mundo. México: Fondo de cultura económica.

# Sistemática y Biodiversidad: Saberes, tradiciones y paradojas en la formación del Biólogo en la UNLP

**Carlos A. Zavaro Pérez<sup>1</sup>**

1 Facultad de Ciencias Naturales y Museo Universidad Nacional de La Plata [zavarocarlos@yahoo.com.ar](mailto:zavarocarlos@yahoo.com.ar)

## RESUMEN

La sistemática biológica constituye una de las disciplinas mejor representadas en el plan de estudios de las carreras de Biología de la Facultad de Ciencias Naturales y Museo de la Universidad Nacional de La Plata, aunque estos contenidos se encuentren organizados en diferentes asignaturas que responden a la diversidad del objeto de estudio. A pesar de ello, en la mayoría de estas materias es posible encontrar una suerte de configuración común que, aún cuando no responda a acuerdos previos, pareciera abreviar en una lógica similar que -probablemente- ha estado signada por las tradiciones disciplinares y los modos en que esos conocimientos han sido aprendidos y son impartidos. En este sentido se rastrean algunas representaciones respecto de la enseñanza de la sistemática en nuestra institución, a partir de una encuesta realizada tanto a docentes como a estudiantes con preguntas complementarias que permitieron realizar un diagnóstico de tipo comparativo. El análisis pretende aportar a la reflexión en torno a los modos de concebir y objetivar la práctica docente y, en particular la didáctica disciplinar.

**PALABRAS CLAVE:** Sistemática, tradiciones disciplinares, currícula, práctica docente.

## 1.INTRODUCCIÓN

La sistemática constituye una de las disciplinas que vertebran el currículum de las carreras de Biología de la Facultad de Ciencias Naturales y Museo, no sólo por la importancia que representa para un biólogo conocer la diversidad biológica, sino porque presentar esa diversidad en el marco de las clasificaciones que la ordenan, remite y recupera las tradiciones del Museo de La Plata, que no sólo atesora una de las colecciones más grandes de la Argentina y de Sudamérica, sino que además ha constituido el lugar de trabajo de renombrados natu-



ralistas y biólogos que impartieron a lo largo de la historia de la facultad el conocimiento en esta disciplina.

De esta manera, la biodiversidad es enseñada y estudiada en el marco de las clasificaciones, y si bien éstas han ido modificando la disciplina desde Linneo hasta la actualidad, sus aportes han incluido no sólo conceptos claves como el de especie (Llorente-Bousquets y Michán, 2000; Torretti, 2010), sino también definiciones respecto de los límites que definen las categorías taxonómicas que las incluye y la diversidad de metodologías que han contribuido a mejorarlas en busca de arreglos más naturales basados en la existencia de relaciones ancestro-descendiente. En tal sentido, las clasificaciones actuales no sólo ordenan la diversidad biológica, sino que ese ordenamiento -a diferencia de los primeros arreglos artificiales- incluyen, desde el punto de vista epistemológico, premisas como la necesidad de corroborar homologías entre los objetos [de estudio] a clasificar como estructura argumentativa de la lógica que sustenta la definición de los límites de las categorías en las que se ordenan (Zavaro, 2017).

En términos curriculares, es interesante cómo las primeras referencias a clasificaciones aparecen en el contenido de materias de primer año comunes a todas las carreras de la facultad, en tanto el estudio de los diferentes grupos en profundidad se incluyen en materias como Sistemática I (que incluye algas y hongos), Sistemática II (plantas embriófitas), Zoología de Invertebrados I, Zoología de Invertebrados II (artrópodos) y Zoología de Vertebrados, en su mayoría obligatorias para carreras de Ecología y Paleontología, para la carrera de Botánica en el caso de las dos primeras o para la carrera de Zoología en las restantes, mientras que otras más específicas: Ictiología, Herpetología, Ornitología y Mastozoología, Ficología o Micología, comprenden la oferta de las materias optativas.

Como requerimiento para acceder a algunas de estas cursadas, se exige acreditar otras materias correlativas que remiten a contenidos generales como morfología o anatomía comparada, lo que resulta coherente siendo que para la comprensión de las clasificaciones se requiere de este conocimiento y del vocabulario que aportan. Si bien estas decisiones forman parte de los acuerdos previos que han sido establecidos en el diseño del plan de estudios y figuran en el programa de cada una de las asignaturas, las tradiciones disciplinares suelen operar fuertemente en la estructura de los contenidos que se abordan y que suelen estar atados a la especialidad de quienes están a cargo de las clases, a la relevancia que tienen algunos organismos por su valor económico, científico o por su distribución geográfica y al modo en que se concibe el trabajo disciplinar en atención a un conjunto de rituales naturalizados que forman parte del hábitus propio del campo científico (Bourdieu, 1976) y que suelen develarse en la concepción de la materia y en los modos en que se concibe el aula.

Estas distinciones no obstante, no suelen ser explicitadas en los programas de estudio ni debatidas en el aula, salvo que los estudiantes indaguen sobre las razones por las que se le

otorga más tiempo a un contenido que a otro en el diseño de la materia. De lo anterior se desprende entonces la importancia que tienen las trayectorias individuales y académicas de los estudiantes en relación a los modos en que se objetiva la enseñanza, ya que la heterogeneidad que representa la composición de las aulas, complejiza el modo y la profundidad en que puede abordarse el estudio de los grupos taxonómicos e incluso, muchas veces condiciona otras decisiones que ponen de manifiesto la heterogeneidad existente hacia el interior de las cátedras respecto de las prefiguraciones sobre la enseñanza, sobre el uso de las herramientas didácticas, y sobre la concepción del espacio, entre otros aspectos.

Teniendo en cuenta esta perspectiva, como punto de partida para la caracterización y la sistematización de algunos rasgos de la enseñanza de la disciplina en nuestra Casa de Estudios, que conforma el propósito central del presente trabajo, se diseñó una encuesta destinada tanto a docentes como a estudiantes a fin de indagar y profundizar en las representaciones de una práctica objetivada que pocas veces es objeto de reflexión, tratando a su vez de contrastar la visión de docentes y estudiantes respecto de un mismo acontecimiento: la clase universitaria en sintonía con las didácticas disciplinares.

## **2.METODOLOGÍA**

En el diseño de la investigación se confeccionaron dos tipos de encuestas: una destinada a los docentes de las diferentes materias que abordan como contenido la sistemática de diferentes grupos y otra destinada a estudiantes que o bien cursan la carrera de Biología -con sus diferentes orientaciones- o a aquellos que estudiando otra de las carreras que conforman la oferta académica puedan haberlas cursado como materias optativas. El diseño se realizó sobre la base de algunas ideas que fueron exploradas a través de una indagación informal y se instrumentaron mediante el uso de formularios electrónicos que permitieran garantizar el anonimato de la totalidad de los encuestados, a la vez que en el diseño de las preguntas, se cuidó la complementariedad a fin de garantizar, en la sistematización posterior, la posibilidad de realizar una lectura comparada.

En el caso de los docentes, el 72% de los encuestados comprende auxiliares: JTP, Ayudantes Diplomados y estudiantes con cargo rentado o ad honorem pero en ejercicio de la actividad. En todos los casos se excluyó de las preguntas el nombre de la asignatura en que se desempeñan para garantizar el anonimato. Respecto de los estudiantes, el 42% corresponde a estudiantes de biología con orientación en zoología, seguido por ecólogos, que comprenden la mayoría de la matrícula, y finalmente botánicos y paleontólogos. En la encuesta se les solicita que expliciten las materias de sistemática cursadas a fin de rastrear si las respuestas se deben a experiencias puntuales o a percepciones generales que aglutinan experiencias repeti-



das, respetando igualmente el anonimato de los mismos. Es interesante destacar la relevancia del análisis comparativo debido a que en la evaluación de las percepciones respecto del "otro" y de los emergentes de su relación con la práctica, radica el éxito de un proceso dialógico de enseñanza-aprendizaje como el que se supone acontece en la relación docente-alumno.

## ALGUNOS RESULTADOS

En la totalidad de las materias de sistemática -aunque no es excluyente- es posible reconocer un espacio destinado a los teóricos (a cargo de los titulares y adjuntos o asociados), concebidos como una suerte de clase expositiva, acompañada de material visual como herramienta para facilitar la comprensión de los grupos y de las estructuras que los definen, y que además contribuye a organizar la exposición de contenidos de manera ordenada. En paralelo a este formato existen varias comisiones de trabajos prácticos que suelen subordinar el tratamiento de los temas al orden de los contenidos abordados en los teóricos, y que a menudo siguen una misma estructura basada en una introducción teórica por parte del JTP -que resume el tema a abordar- seguido del trabajo con material biológico en cada una de las mesas a cargo de los ayudantes y en ocasiones también del JTP. Este material puede ser observado a simple vista o con el uso de microscopios ópticos o de lupas estereoscópicas, que constituyen un recurso indispensable debido a que muchos organismos (y estructuras) son imposibles de observar de otra manera. La aclaración es pertinente teniendo en cuenta el modo en que las condiciones del aula influyen en el desarrollo de la clase, en especial en materias que requieren de esta tecnología. Además, la mayoría de los prácticos están estructurados en base a una "Guía de Trabajos Prácticos" que incluye consignas y actividades que ordenan el trabajo.

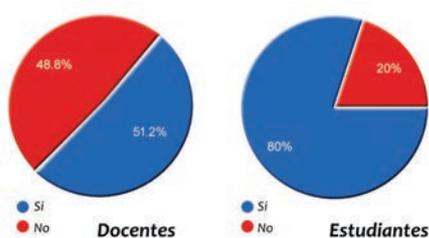


Fig. 1 ¿Consideras imprescindibles a los teóricos como insumo para comprender los TP?

Del análisis de las encuestas surge que, tanto los docentes como los estudiantes encuestados consideran que los teóricos son imprescindibles (fig. 1), aunque es interesante destacar

cómo estos últimos le otorgan una mayor importancia, aun cuando no son obligatorios y muchos no asisten ya sea por desinterés, por problemas de superposición de horarios con otras materias o por el hecho de que algunos trabajan y sólo existe disponibilidad de bandas horarias para los trabajos prácticos que sí son obligatorios bajo cualquiera de las modalidades de cursada existentes en la facultad. En este sentido, existe una contradicción interesante en términos pedagógicos, en relación a este formato ya que la jerarquía que se le concede a las clases teóricas y el lugar que estas ocupan en el cronograma pareciera encerrar el supuesto de que sólo es posible de abordar la práctica si los temas han sido explicados, pero como la asistencia no es obligatoria (con excepción del régimen de promoción), muchos priorizan asistir a otras materias cuando se les superponen o prefieren interiorizarse de lo que se discute a través de apuntes heredados que sólo son consultados antes de preparar los exámenes parciales o el final.

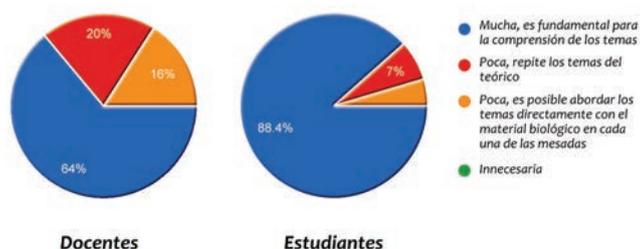


Fig. 2 ¿Qué importancia le adjudicas a la introducción teórica de los TP?

En relación al formato de los trabajos prácticos y en particular a su introducción (fig. 2), cerca del 88% de los estudiantes coincide en que les resulta fundamental para la comprensión de los temas. Una respuesta semejante es esgrimida por muchos de los docentes, aunque ambas tienen argumentos diferentes. Un 20% de los docentes y bastante menos estudiantes sostienen que el contenido abordado en el inicio del práctico reitera los temas del teórico, aunque resultan útiles para aquellos que no asisten a la teoría, mientras que una minoría posicionada en una perspectiva más novedosa, sostiene la posibilidad de abordar los contenidos a partir de la experiencia práctica y la manipulación directa del material, reconstruyendo en base a lo observado los aspectos explicativos que permiten su comprensión durante la clase, arribando entonces a las conclusiones como resultado de la experiencia. Los estudiantes son quienes menos adhieren a esta postura probablemente por estar adaptados a otra modalidad o por priorizar atajos (Ortega, 2000) en relación a los modos de aprendizaje disponibles.

Cuando se pregunta si el abordaje teórico del trabajo práctico debería estar circunscripto al inicio de la clase (fig. 3), los docentes consideran que interrumpir el práctico para debatir

los temas es una buena estrategia, salvo un 24% que sostienen que sólo debería realizarse cuando las dudas ameritan aclaraciones generales. Los estudiantes en cambio, casi de manera proporcional sostienen que nunca se producen esas interrupciones (lo que pareciera responder a experiencias personales), en tanto que la mayoría (35%) sostiene que algunos JTP e incluso los ayudantes la instrumentan, aun cuando el 25% de los estudiantes no lo reconocen, salvo que sea en respuesta a preguntas concretas.



Fig. 4 ¿Qué importancia le adjudicas al cierre teórico del TP?



Fig. 3 ¿En medio del TP se hacen (o deberían hacerse) interrupciones para debates sobre algunos temas?

Respecto a la posibilidad de hacer un cierre teórico (fig. 4), muchos docentes coinciden respecto del valor de la teoría como síntesis de lo visto en clase, aunque el 36% reivindica el cierre en relación a la participación activa de los alumnos. Estos, sin embargo, los consideran importantes (93%), probablemente por motivos diversos, que están atravesados por la diversidad de experiencias. Algunas de ellas confrontan lo deseable con lo acontecido, ya que a pesar de considerarlo útil, reconocen que no es frecuente (28,6%) e incluso que cuando ocurre es sólo en algunas materias. En esos casos, -al igual que los docentes- resaltan el valor del debate como estrategia para la puesta en común de los temas.

En relación a la distinción entre los tipos de contenidos es llamativo cómo en una unidad académica como la nuestra, con una marcada tradición enciclopedista, un mayor número de encuestados refieren que los contenidos procedimentales deberían ser más relevantes que los conceptuales (fig. 5), que comprenden tanto a las clasificaciones biológicas como a los caracteres que las sustentan, lo que probablemente sea resultado de representaciones sobre

lo que “debería ser”, ya que las competencias no ocupan el eje central del propósito de las materias.



Fig. 5 ¿Qué importancia le otorgas a los contenidos en los TP?

La coincidencia entre los encuestados en relación a la indisolubilidad de contenidos resulta inesperada, aun cuando no es seguro que en todos los casos coincidan respecto de lo que conceptualmente les representa este término desde el punto de vista pedagógico. Es por ello que resulta interesante, analizar cuáles de esas habilidades son promovidas durante el desarrollo de los prácticos en relación a las que configuran los enunciados en las Guías de Trabajo.

En este sentido, tanto docentes como estudiantes, coinciden en una proporción similar en relación a las competencias que se promueven (fig. 6). Observar y describir los materiales biológicos, esquematizar y comparar, suelen ser algunas de las más frecuentes, sin embargo, queda por profundizar si, al margen de estas actividades, los estudiantes logran adquirir autonomía en relación a cuáles utilizar en cada caso, aun cuando no estén enunciadas en una guía de trabajo.

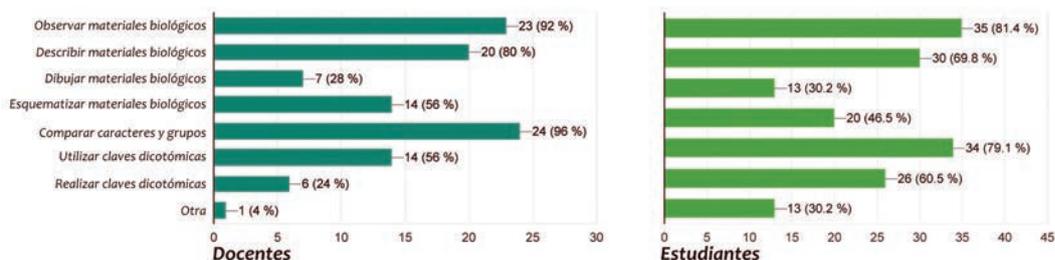


Fig. 6 ¿Qué habilidades consideras que se enseñan / aprenden durante el desarrollo de un TP?

A juzgar por las características de los enunciados de las Guías, puede intuirse una intencionalidad en los docentes de fomentar habilidades cognitivas que, en cierta medida, son coincidentes con algunas de las competencias propias de la disciplina, aunque un análisis más profundo de la rutina explicitada en ellas, devela poca creatividad en la elección de estas herramientas y en su combinación, y que usualmente se centran en dibujar, describir o comparar, algo que

si bien constituye una práctica común en el trabajo sistemático, es utilizado indistintamente como mediadoras de la didáctica, sin que ésta se inscriba en una secuencia metodológica que la fundamente y sin que quede claro el sentido pedagógico de las mismas.

Si la Guía de trabajo, entonces constituye tan solo una sugerencia para fomentar el trabajo autónomo y el interés de los estudiantes en el conocimiento de los grupos, pero desarrollando habilidades propias de la disciplina que lo capaciten para un trabajo futuro que pueda incluso ser resignificado en otras materias, entonces las sugerencias procedimentales dejarían de ser un mediador de la planificación de la clase, para convertirse en un aprendizaje relevante. Para ello, más que pensarlo como un contenido específico, debería ser entendido de manera integral y esto requiere inevitablemente una atención particular de parte del docente para actuar en consecuencia respecto a aquello que se supone aprendido, pero que -por el contrario- configuran lagunas en sus trayectorias.

Al consultar a docentes y estudiantes, y en particular indagar en relación a los llamados espacios de vacancia (fig. 7), es decir aquellos contenidos que se suponen aprendidos al estar comprendidos en el diseño de materias correlativas y que son particularmente importantes como sustrato conceptual para la comprensión de las materias, los docentes en su gran mayoría (45%) respondieron que se debería hablar con los docentes de las asignaturas previas y correlativas, aunque esto pareciera ser desconocido por los estudiantes, teniendo en cuenta que tan solo el 5% consideró a ésta como una práctica cotidiana. Asimismo, sólo el 12% de los docentes opinó que estos contenidos deberían ser ignorados al ser una responsabilidad exclusiva de los estudiantes, en tanto que casi un 42% plantea que deberían hacerse cargo de abordarlos durante la cursada, a pesar de que esto termine por restarle tiempo a los contenidos que han sido previstos en la planificación.

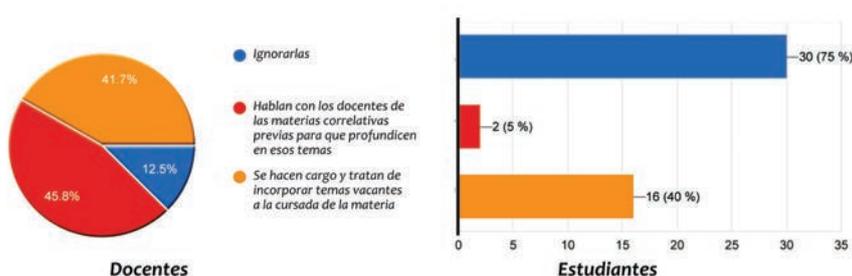


Fig. 7 ¿Qué consideras que debería hacer un docente si detecta en los estudiantes espacios de vacancia?

En consonancia un 40% de los estudiantes sostienen que muchos docentes se hacen cargo de abordarlos, lo que coincide con el porcentaje de docentes que plantean esta alternativa, aunque la gran mayoría (que representa el 75%) sostiene que el problema es prácticamente desestimado. Es importante destacar que en el caso de la encuesta a los estudiantes y tratán-

dose de la diversidad de experiencias aportadas por las diferentes cursadas, las respuestas no son excluyentes, sino aditivas y por lo tanto estuvieron habilitados a seleccionar más de una opción posible

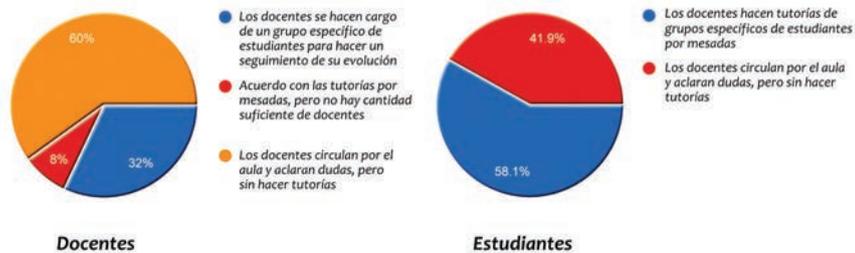


Fig. 8 ¿Cómo funciona la dinámica de la clase durante el TP en la mayoría de las materias?

Con relación a la dinámica de trabajos prácticos (fig. 8) y a la mirada de los docentes sobre el aula, un 32% afirma hacerse cargo durante toda la cursada de un grupo de estudiantes con los que trabajan y establecen un vínculo que permite mantener un seguimiento. Llamativamente el 58% de estudiantes reconocen este rol en sus ayudantes, aun cuando un porcentaje similar de los docentes afirman circular por el aula limitándose únicamente a aclarar las dudas pero sin hacer tutorías, y si bien un número importante de los docentes considera relevante el formato de las tutorías, plantean que no existe una cantidad suficiente de personal para poder cumplimentar las demandas que supone esta modalidad de trabajo.

Las contradicciones existentes entre ambas respuestas probablemente respondan a que el concepto es entendido de manera diversa por unos y otros, asignándoles esta denominación a prácticas que no lo son. Si bien en varias materias las mesadas están a cargo de un mismo ayudante durante el transcurso de toda la cursada, no necesariamente esta práctica -reconocida por los estudiantes y algunos docentes como una tutoría- metodológicamente se corresponda con ese formato y quizás se trate únicamente de un acompañamiento donde nuevamente se explican los contenidos, se muestra material y se ayuda a resolver los enunciados de la guía de trabajo.

En tal sentido, tanto docentes como estudiantes reconocen que lo usual es mostrar el material biológico y explicar en las mesadas las características de los grupos. Si bien los docentes opinan que esa práctica no debería sostenerse en el tiempo ninguno refiere las razones del por qué no se modifica en la praxis. Los estudiantes en cambio, acostumbrados a la dinámica, sostienen que mostrar y explicar en las mesadas los materiales es una modalidad que debería ser mantenida a pesar de que en ella el protagonismo recae en el desempeño del docente y no en el trabajo de los estudiantes, constituyendo también un atajo en la resolución de las guías

y el único formato conocido o al menos el más generalizado.

En relación a la importancia que se le conceden a las Guías de Trabajo Práctico (fig. 9), tanto docentes como estudiantes, en una proporción similar, la consideran como el eje que vertebra la clase, constituyendo un recurso fundamental para el estudio de cara a los exámenes parciales. En menor medida ambos creen que ésta sólo es un recurso para ordenar la clase, en tanto el 8% de los docentes encuestados sostiene que no es importante. Profundizado en el tema, docentes y estudiantes consideran que el desempeño docente se centra en acompañar a los estudiantes a resolver las guías, aun cuando muchos de los estudiantes plantean que se debería innovar sobre los enunciados de la misma e intentar ir un poco más allá de las consignas preestablecidas, tomando a ésta, únicamente como una manera de orientar el práctico, pero sin que éste se reduzca únicamente a su resolución.

En materias como sistemática, el eje de las clases prácticas es el trabajo con el material biológico que constituye la base de las clasificaciones. Conocer las especies o grupos a los que se refieren estos arreglos clasificatorios y discutir aquellos caracteres que se constituyen en límites de las categorías que las estructuran, deberían ser uno de los propósitos en relación al dominio de la disciplina. Este supuesto tácito parece ser compartido por los docentes y estudiantes, que en un 65% aproximadamente confirman el interés de los estudiantes en observar y manipular los materiales. En el caso de los docentes un 16% reconoce este interés aunque no se les permita manipularlos a fin de evitar su deterioro y esta observación es corroborada por un 11,6% de estudiantes que refieren que son los docentes quienes muestran los ejemplares mientras explican sus características (fig. 10).

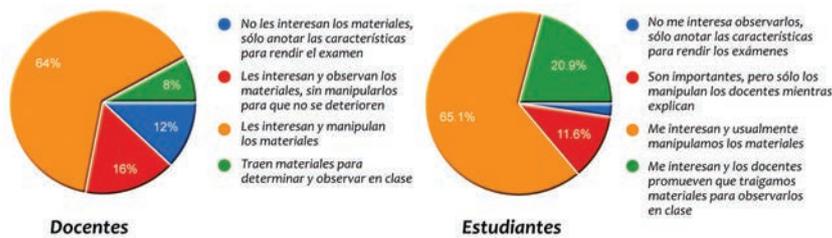


Fig. 10 ¿Como se relacionan los estudiantes con los materiales biológicos?

Este bajo índice nos hace pensar en una práctica que se circunscribe a unas pocas cátedras o probablemente a materiales únicos que podrían sufrir un deterioro irreversible y que por lo tanto es necesario preservar. Sólo el 8% de los docentes plantea que los alumnos traen material para determinar en clase. El número se eleva al 21% cuando la pregunta es respondida por los propios estudiantes, en tanto son pocos los que plantean desinterés en observar y manipular materiales, que en el caso de docentes representa el 12%.

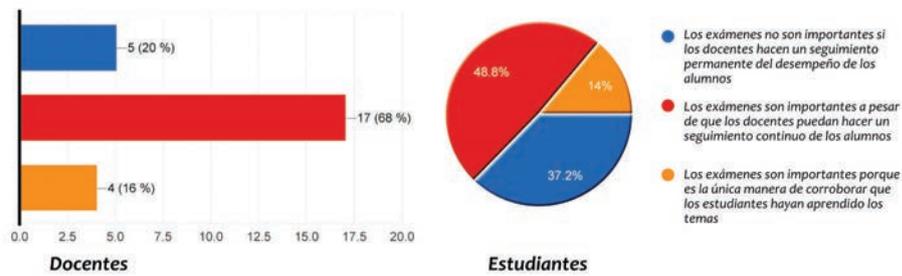


Fig. 11 ¿Que valor deberían tener los exámenes en el marco de la materia?

Al analizar el modo en que se objetiva la práctica docente, no sólo resulta relevante conocer aquellos supuestos sobre los que se estructura la clase y los saberes -y supuestos- que la vertebran, también es relevante habilitar el debate en torno a cómo suelen ser concebidas las instancias de evaluación (fig. 11).

Al respecto, los docentes consideran que los exámenes son importantes aun cuando conozcan el desempeño particular de los estudiantes durante la cursada, y este mismo concepto también pareciera estar naturalizado entre los estudiantes, aunque el 37% sostiene que si los docentes conocen sus trayectorias en la materia, el examen podría obviarse o al menos no darle la relevancia que usualmente se le otorga y que a menudo está atado a un criterio de acreditación.

En consonancia, una minoría de los docentes y estudiantes consideran que los exámenes constituyen la única forma posible de evaluar, aun cuando ésta representa una práctica que suele ser utilizada como elemento de presión durante la cursada. Asimismo, en relación a las modalidades de evaluación, tanto docentes como estudiantes sostienen que los parciales deben tomarse bajo modalidad teórico-práctica y en menor medida únicamente como prácticos, en tanto ninguno de los encuestados sostiene que se deberían tomarse en forma teórica, a pesar de que es habitual en varias materias.

En relación a la evaluación, Araujo (2009) plantea -al criticar la herencia positivista que ha impregnado la educación universitaria- la relevancia que reviste el intento de superar el reduccionismo implícito en este modelo que, centrado en los resultados de la enseñanza antes que en los procesos, restringe la evaluación a la simple verificación del desempeño estudiantil. Asimismo resalta la importancia de innovar en los modos de evaluar como posibilidad para reconocer efectos colaterales en la implementación y objetivación del currículo y en la comprensión de los factores que favorecen u obstaculizan la práctica docente. Celman (1998) por su parte, ya sostenía -casi dos décadas atrás- que la evaluación no es ni puede ser un apéndice de la enseñanza ni del aprendizaje, sino parte de éste, ya que en la medida en que el sujeto aprende, también evalúa, discrimina, valora, opina, razona, fundamenta, decide, enjuicia,

opta, etc. Argumentos de esta naturaleza deberían permitir correr a la evaluación del lugar de verificación de la enseñanza en que usualmente se la ubica y en el que lejos de constituirse en un medio para potenciar el aprendizaje a menudo deriva en un obstáculo que opera en contra de la relación entre estudiante y el profesor (Moreno, 2009; 2011). Esta situación no deja de ser paradójica porque, tal como plantea Santos Guerra (2003), la evaluación debería ser utilizada como una instancia de reflexión y de formación, más que como un mecanismo de control.

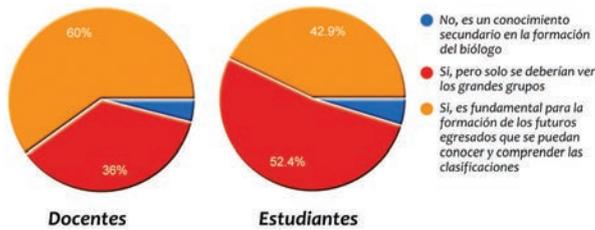


Fig. 12 ¿Consideras que materias como Sistemática es fundamental para la formación de los estudiantes?

Finalmente, al preguntar sobre la importancia de la sistemática en la formación de grado (fig. 12) el 60% de los docentes y un alto porcentaje de los estudiantes reconocen a la disciplina como importante en su formación, aunque, no obstante, es también bastante alto el número de quienes sólo consideran que deberían verse los grandes grupos, pero no enfatizar en categorías más inclusivas como género o especie, salvo que éstas se mencionen solamente a modo de ejemplo. Asimismo, es insignificante el porcentaje de encuestados que desestiman este conocimiento.

En este sentido, y al profundizar en los aspectos relevantes que son propios de esta disciplina para la formación, la totalidad de los encuestados coinciden en la importancia que revisten las clasificaciones (fig. 13), aunque si se consideran las respuestas anteriores, cerca del 70% sostiene -paradójicamente- que se debe enfatizar en reconocer a las especies, aun cuando no se focalice en las clasificaciones.

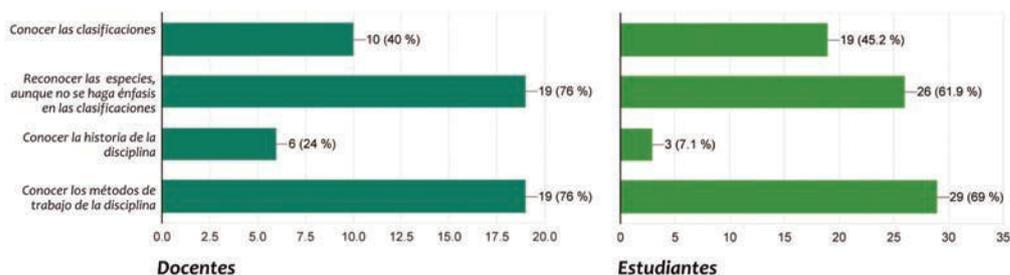


Fig. 13 ¿Qué saberes consideras más relevantes en la enseñanza de la sistemática para la formación de grado?

Entre las respuestas existen ciertas contradicciones que dan cuenta de la diversidad de pensamiento en relación a la disciplina. Un porcentaje abrumador (76% y 69% de docentes y estudiantes respectivamente) consideran relevante conocer los métodos propios de la disciplina, aunque esto no siempre forma parte de los conocimientos que se abordan en los TP y, menos aún, se reflexiona sobre el alcance de los mismos, lo que es evidente al observar que muy pocos apuestan al conocimiento de la historia de la disciplina, que pareciera dissociado de los modos en que objetiva la metodología y se produce el conocimiento.

Al analizar el compromiso de los estudiantes con las materias de sistemática (fig.14), un 33% de los docentes reconoce poco interés de los mismos en la disciplina y afirman que esta situación radica en la poca exigencia de las cátedras con respecto a la preparación previa de los prácticos, ya que en aquellas asignaturas en las que se exige llevar leídos los temas los estudiantes se preparan con anterioridad.



Fig. 14 ¿Por qué pensás que los estudiantes no se interesan en prepararse para el TP o no eligen estudiar frecuentemente la materia?

Otros plantean que si bien la materia es obligatoria en el plan de estudios, no resulta atractiva para todos y por ello postergan su estudio hasta las instancias previas al examen, en tanto el 29% plantea que no le interesa entender la clasificación, pero si conocer los grupos característicos, siendo minoría los docentes que consideran que los estudiantes no cuentan con las herramientas adecuadas para entenderla y en ello radica su desinterés o mal desempeño. No obstante, al preguntarles a los estudiantes tan solo el 12% reconoce desinterés por la misma y un 7% -coincidente con el porcentaje de los docentes- sostiene que no cuentan con las herramientas para su comprensión. Aunque no se profundizó en este aspecto, muchas veces se trata de habilidades que deberían ser enseñadas en la propia materia como describir, comparar, utilizar bibliografía de manera autónoma, etc., pero que los docentes sostienen que constituye una responsabilidad exclusiva de los alumnos.

Por otra parte, un 67% de los ellos plantea alguna disconformidad con los modos en que se imparten las clases, aunque este número incluye un 31% que, a pesar de sentirse disconformes con la dinámica de trabajo, elegirían cursar la materia -incluso si ésta no constituya un contenido obligatorio en el plan de estudios- porque les resultan atractivos los contenidos. En

contraposición tan solo el 14,3% de los estudiantes están de acuerdo con los modos en que se imparten las sistemáticas, a pesar de que bajo esta afirmación puede existir un amplio espectro de posibilidades, desde opiniones basadas en un balance personal que promedia diferentes experiencias en las materias (sistemáticas) cursadas durante la carrera o relacionadas a alguna experiencia puntual. Asumiendo entonces el desinterés que podría existir en algunos estudiantes por este tipo de materias, preguntamos acerca de las posibles causas (fig. 15).

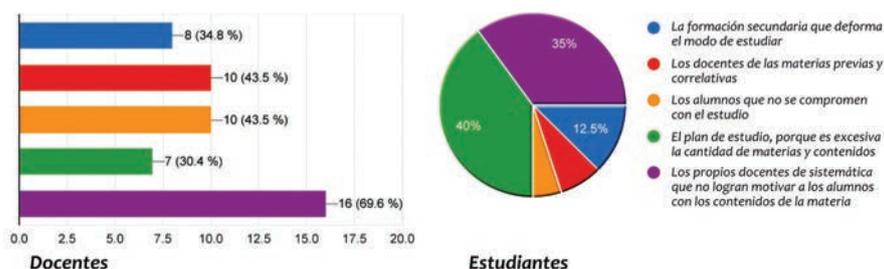


Fig. 15 ¿Quiénes son los responsables del poco interés de los estudiantes por la sistemática?

Al respecto, cerca de un 35% de los docentes sostiene que la responsabilidad recae en la formación secundaria, aunque sólo el 12,5% de los estudiantes lo ven de esa manera, quizás por el contraste en relación a las responsabilidades y a las exigencias que les demanda la universidad respecto de la educación preuniversitaria. El 43,5% considera que la responsabilidad recae en los docentes de las materias previas, trasladándola a materias de los primeros años de la carrera que deberían operar como una suerte de zona de adaptación a las exigencias de la enseñanza universitaria, mientras que un número idéntico de los docentes sostiene que son los estudiantes quienes no se responsabilizan, asumiendo una falta de compromiso con su propia formación. Los estudiantes por su parte, no consideran a ninguno de estos dos últimos argumentos como causal de desinterés. El 40% refiere que la problemática radica en el plan de estudios y en la excesiva cantidad de asignaturas y contenidos, mientras que el 35% considera que son los propios docentes los responsables de su desmotivación, algo que sorpresivamente es también compartido por el 70% de los docentes en una suerte de autocrítica sobre sus prácticas.

## ALGUNAS CONSIDERACIONES

Del análisis y la sistematización de las respuestas surge una variedad de percepciones y discursos, que dan cuenta de la diversidad de representaciones existentes en torno a la práctica docente y que permiten reconocer en el aula universitaria un espacio complejo de aprendizaje atravesado, tanto por la heterogeneidad de los saberes de los estudiantes en

relación a la diversidad de trayectos formativos y de experiencias acumuladas, como por los supuestos de los docentes en relación al recorte de los contenidos del programa de estudios y al modo de objetivarlos, a las tradiciones disciplinares que reproducen en el marco de la clase y a los posicionamientos pedagógicos. La multiplicidad de prefiguraciones sobre una misma práctica y en el contexto de una misma disciplina (aun cuando varíe el objeto de estudio) permite suponer que -al menos en las ciencias naturales- no siempre la práctica docente está acompañada de una reflexión crítica en torno a los modos en que ésta acontece y a los emergentes propios de ese proceso, probablemente porque este entrenamiento no forma parte de la formación de los docentes universitarios, que si bien son especialistas en la producción de conocimientos sobre los temas que enseñan, no están familiarizados con la diversidad de estrategias que es posible diseñar como mediación del aprendizaje de estos saberes, ya que la iniciación a la docencia universitaria suele ser un proceso de aprendizaje artesanal atravesado por las tradiciones.

Esta diversidad de representaciones que se explicitan en los modos en que se piensa, se planifica y se objetiva la enseñanza universitaria, da cuenta de que muchas operatorias parecieran ser concebidas desde la experiencia, con gran protagonismo de lo intuitivo. No obstante, la clase no constituye un acto improvisado; su lógica encierra una suerte de rutina en la que pueden identificarse objetivos, actividades con las que se pretende alcanzarlos y abordar los contenidos, así como formatos que permiten evaluar esas expectativas. En tal sentido, Litwin (1997) propone el término de configuración didáctica al referirse a “la manera que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción de conocimiento”

Esta definición le otorga al docente un rol activo y creativo respecto de los modos de abordar la práctica, que incluye tanto la selección de los contenidos, como las concepciones personalísimas respecto del aprendizaje y por lo tanto, del rol que deberían desempeñar los estudiantes en ese proceso y de las interacciones que deberían darse como consecuencia de los diversos estilos de negociación de significados. La autora concluye que es la experticia del docente quien delimita los diferentes tipos de clases y esto -por lo tanto- implica diversas configuraciones que, si bien pueden tener puntos en común con otras configuraciones “no pueden ser trasladadas como esquemas”. Aun así, es posible encontrar en las diferentes materias de sistemática, una configuración similar en el modo de ordenar y de concretar la experiencia de enseñanza que probablemente responda a una transposición de tradiciones y de didácticas disciplinares que, por haber sido naturalizadas, son injertadas en el proceso de enseñanza develando en ello modos ritualizados de concebir la clase.

No obstante, Edelstein & Coria (1996) reconocen en la cotidianidad de las aulas, un espacio complejo donde además de los saberes disciplinares, se transmiten visiones del mundo, pautas de comportamiento y reglas que condicionan la vida social y la formación de los futuros



egresados. Es por ello que resulta importante desnaturalizar las ritualizaciones (Edelstein, 2002) a partir de una práctica reflexiva que, siguiendo a Díaz Barriga (1985), permita concebir a la didáctica disciplinar como una articulación entre el conocimiento como producción objetiva [en el campo disciplinar] y el conocimiento como problema de aprendizaje. Es interesante en este análisis la acotación de Gimeno Sacristán (1986) que afirma que el método no es un elemento didáctico más, sino que expresa una síntesis de opciones y posibilidades que incluye el diseño de la estructura en que serán abordados los saberes disciplinares, su organización y los modos de interacción con los estudiantes, aspectos implícitos -más allá de la diversidad de las opiniones sistematizadas- en algunos de los modos en que se explicita y es concebida la enseñanza.

Algunas de las experiencias rastreadas dan cuenta -a pesar del corset que supone las configuraciones- de modos alternativos de trabajo que fomentan la interacción de los estudiantes con el conocimiento en base a metodologías que promueven una relación más comprometida con la disciplina y con la autonomía, aun cuando también aparecen artilugios, atajos y otras prácticas de evasión (Ortega, 1997) que incluso son reconocidas por ellos como forma de acreditar conocimientos, aceptando que éstos no han logrado arraigarse. El problema es entendido de manera diversa e incluso contradictoria cuando se interpela a docentes y a estudiantes e impacta inevitablemente también en la concepción de la evaluación ya sea como instancia de formación sostenida o como elemento de acreditación.

### **3.CONCLUSIONES**

Algunas de las prefiguraciones, perspectivas y representaciones rastreadas en torno a la enseñanza de la sistemática, parecieran indicar que el desempeño de los docentes universitarios en el aula, constituye un conocimiento práctico, anclado a las tradiciones aprehendidas y a las particularidades de un aula que es atravesada por el impacto de las trayectorias de los estudiantes, por la acción educativa -como hecho institucional- y por la experiencia personal, pragmática y resolutive. En este planteo, aparece una aparente disociación desde el punto de vista epistemológico entre dos tipos de conocimientos, el pedagógico por una parte respecto de la comprensión del aula -con la complejidad y heterogeneidad que ésta representa- y el científico, que -por otra parte- constituye la base y el fundamento del conocimiento enseñado.

El recorte disciplinar y la selección de las herramientas utilizadas para la mediación del aprendizaje de los saberes acumulados por la disciplina y de su metodología, no obstante, debería constituir una práctica profundamente reflexiva capaz de garantizar una comprensión genuina del diseño del programa respecto del saber y del saber hacer. De esta manera,

la docencia universitaria requiere no sólo de docentes expertos en los temas que investiga y enseña, sino también de sujetos comprometidos con la posibilidad de reflexionar sobre el contexto en que estas prácticas académicas acontecen, y sobretodo, sobre sus propias prácticas, reconociendo en esa praxis un poderoso instrumento que contribuye no sólo a actualizar permanentemente contenidos disciplinares, sino también a revalorizar la perspectiva de sus pares y la de los estudiantes en relación a la posibilidad de concebir las clases desde una perspectiva crítica.

## BIBLIOGRAFÍA

Araujo, S.M. (2009). Las innovaciones curriculares en la universidad. Hipótesis para su implementación y evaluación. *Aprender. Caderno de Filosofia e Psicologia da Educacao*. Año VII (12):107-130.

Bourdieu, P. (1976). Le champ scientifique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, No. 1-2. Recuperado de: <https://bit.ly/2zltvl6>

Celman, S. (1998). ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?. En: La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Ed. Paidós. Recuperado de: <https://bit.ly/2zn8YTI>

Díaz Barriga, A. (1985). Didáctica y currículum., Eds. Nuevomar. México, DF

Edelstein, G. & Coria A. (1996). Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia. Buenos Aires.,

Kapelusz., G. & A. Rodríguez (1974) El método: factor definitorio y unificador de la instrumentación didáctica., *Revista de las Ciencias de la Educación*. Año IV. N° 12, Buenos Aires, Argentina.

Edelstein, G. (2002). Problematizar las prácticas de enseñanza. *Perspectiva*. Vol 20(2): 467-482. Recuperado de: <https://bit.ly/2LrlqDr>

Gimeno Sacristán, J. (1986). Teorías de la Enseñanza y el desarrollo del Currículum., Eds. REI., Buenos Aires.

Litwin, E. (1997). Configuraciones didácticas: Una nueva agenda para la enseñanza superior., Paidós, Buenos Aires. 168pp. Recuperado de: <https://bit.ly/3bhHls7>

Llorente-Bousquets, J., & Michán L. (2000). El concepto de especie e implicaciones para el desarrollo de inventarios y estimaciones en biodiversidad. Memorias, ribes, en F. Martín-Piera, J.J. Morrone y A. Melic (eds.), Hacia un proyecto CYTED para el inventario y estimación de la

diversidad entomológica en Iberoamérica: PRIBES 2000. Monografías Tercer Milenio, Vol. 1: 87-96, Zaragoza. Recuperado de: <https://bit.ly/2SSu5DQ>

Moreno, T. (2009). La evaluación del aprendizaje en la universidad: tensiones, contradicciones y desafíos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. XIV (41): 563-591. Recuperado de: <https://bit.ly/3ckh7qb>

Moreno, T. (2011). Frankenstein evaluador. *Revista de la Educación Superior*. Vol. XL (4): 119 – 131. Recuperado de: <https://bit.ly/3fBfvdS>

Ortega, F. (1997). Docencia y evasión del conocimiento. Cap 5: 89-106., en Ortega, F. (eds.) Ingreso a la Universidad. Relación con el conocimiento y construcción de subjetividades., Córdoba. Recuperado de: <https://bit.ly/2YNvnE7>

Ortega, F. (2000). Atajos, Saberes escolares y estrategias de evasión. Narvaja ed., Córdoba.

Santos Guerra, M. A. (2003). Una flecha de diana. La evaluación del aprendizaje., Narcea, S.A. Ed., Madrid. 130pp. Recuperado de: <https://bit.ly/2ywBy4N>

Torretti, R. (2010). La proliferación de los conceptos de especie en la biología evolucionista., *Theoria* 25 (69): 325-377. Recuperado de: <https://bit.ly/2Le0r7V>

Zavaro, C. (2017). Aspectos epistemológicos sobre la clasificación biológica y la praxis de la sistemática filogenética. *Ludus Vitalis*, Vol. XXV (48): 29-48. Recuperado de: <https://bit.ly/3dpF5Au>

# Texto de reconstrucción crítica sobre el análisis de prácticas de la enseñanza

**Amor, Verónica<sup>1</sup>**

**Arroyo, Paula<sup>2</sup>**

**Paladini, Antonela<sup>3</sup>**

1 Facultad de Ciencias Naturales y Museo, UNLP. Argentina. [veronicaandreaamor@gmail.com](mailto:veronicaandreaamor@gmail.com)

2 Facultad de Ciencias Veterinarias, UNLP. Argentina. [mv.arroyo.paula@gmail.com](mailto:mv.arroyo.paula@gmail.com)

3 Facultad de Ciencias Veterinarias, UNLP. Argentina. [apaladini@fcv.unlp.edu.ar](mailto:apaladini@fcv.unlp.edu.ar)

## RESUMEN

En el presente trabajo, comenzaremos a reflexionar en torno a la idea que tenemos o hemos tenido tradicionalmente sobre la acción de educar, cuáles son los objetivos que nos proponemos como educadores y de qué manera llevamos a cabo esa actividad.

Es común, pensar cuando se habla de educación, en una sumatoria de contenidos teóricos y prácticos que deben ser transmitidos desde lxs educadores a lxs estudiantes con el objetivo de que todxs alcancen el mismo nivel de formación, sin embargo la educación desde nuestro modo de ver, es una práctica que involucra procesos y relaciones mucho más complejas.

Entendemos que debemos acompañar e introducir a nuestrxs estudiantes en las diferentes áreas del conocimiento sin intentar moldearlos o “fabricarlos” a nuestro gusto, sino dándoles herramientas que les permitan plantearse nuevos interrogantes y construirse a sí mismxs como sujetxs en el mundo.

Educar no es una tarea sencilla, ya que siempre existen resistencias por parte de muchxs estudiantes, eso no debería ser una preocupación para lxs docentes, ya que es una reacción normal por parte de los sujetos en construcción. De hecho, aun siendo educadores, cuando nos encontramos en el lugar de estudiantes, ofrecemos resistencia. Nuestro principal objetivo como educadores debería ser llegar y atender a aquellos casos en donde la resistencia sea mayor, no focalizar nuestros esfuerzos o entrar en empatía con aquellxs “que saben todo” o “cumplen con todo”, sino atender a aquellxs que más nos necesitan.

La práctica docente es una actividad compleja y concreta de experimentación en donde



se observan, se diagnostican diferentes problemáticas de cada situación áulica, se elaboran planes de intervención y se redefinen los modos de actuar desde la perspectiva de quienes intervienen en ella y en virtud de los principios educativos que justifican y validan la práctica, es por este motivo que tal como lo indica Meirieux (1998), debemos poner siempre bajo sospecha nuestras propuestas. Al momento de realizar nuestras planificaciones, debemos dejar en claro nuestra perspectiva, cuál es el marco teórico en el que nos basamos, cual es nuestra propuesta, pero haciendo hincapié en que mi propuesta es solo una versión posible, teniendo en cuenta que existe una gran diversidad de experiencias, contextos y situaciones que se pueden llegar a generar en el aula y que pueden hacer que mi nuestra propuesta tome otros rumbos.

La enseñanza es una práctica social que se enfrenta a diferentes condicionantes, actualmente está virando a una educación más inclusiva; aceptando y respetando la heterogeneidad en la misma dada por lxs sujetxs involucrados y entendiendo los tiempos de todxs lxs estudiantes en el proceso de formación como futuros profesionales.

**PALABRAS CLAVE:** Docencia-Reflexión-Prácticas

## 1.INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo, comenzaremos a reflexionar en torno a la idea que tenemos o hemos tenido tradicionalmente sobre la acción de educar, cuáles son los objetivos que nos proponemos como educadores y de qué manera llevamos a cabo esa actividad. Ya que consideramos que es fundamental *reflexionar sobre la propia práctica*. Hablar (o escribir) sobre ella, analizarla y confrontarla. Analizar desde la propia experiencia y someter a la misma a una contextualización histórica y social. (Edelstein 2000).

Es común, pensar cuando se habla de educación, en una sumatoria de contenidos teóricos y prácticos que deben ser transmitidos desde lxs educadores a lxs estudiantes con el objetivo de que todxs alcancen el mismo nivel de formación, sin embargo la educación desde nuestro modo de ver, es una práctica que involucra procesos y relaciones mucho más complejas.

Tal como lo explica Meirieux (1998) la educación tiene como tarea fundamental centrarse en la relación del sujeto con el mundo, movilizar todo lo necesario para que el sujeto entre en el mundo y se sostenga en él, que sea capaz de plantearse interrogantes así como lo han hecho otras personas en el pasado y que pueda elaborar respuestas propias, diferentes. Lxs sujetxs deben apropiarse del contenido. Como docentes debemos construir el ambiente para un aprendizaje emancipatorio.

## 2.DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA / DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Entendemos que debemos acompañar e introducir a nuestrxs estudiantes en las diferentes áreas del conocimiento sin intentar moldearlos o "fabricarlos" a nuestro gusto, sino dándoles herramientas que les permitan plantearse nuevos interrogantes y construirse a sí mismxs como sujetxs en el mundo, que sean capaces de entender los orígenes del conocimiento y reinventar el futuro. Nuestra huella debería ser procurarles formas de relacionarse con el saber. Debemos "romper" con ese estudiante *ideal*, cuestionar el por qué hacemos lo que hacemos, y contextualizar nuestras prácticas en base a relacionar la disciplina, con lxs sujetos y con el contexto, ya que el conocimiento no es lo "dado", en palabras de Edwards, sino una construcción social mediado por los sujetos que lo resignifican.

Recordando la pregunta de Berisso "¿Qué clase de dar es dar clase?", estamos de acuerdo en que nuestra actividad tiene que ver con la entrega generosa sin espera de retorno de algo como mercancía, de ayudar al otrx para que encuentre su propio camino, la resignificación de los conocimientos y no una simple reproducción o "transmisión" de lo ya conocido. En este sentido la transmisión debe entenderse para nosotrxs como la entrega de una herencia para permitir que el otrx se haga sus propias preguntas.

Gabriela Diker, en este sentido, afirma que existe una transmisión lograda cuando una vez generado ese diálogo entre educando y educador este se interrumpe y se genera una pregunta o una apreciación de lo dialogado, un cambio de perspectiva.

Ese diálogo implícito y explícito, mediante el cual ambos (educador y educando/docente y estudiante) se ve reflejada también a la hora de lograr el éxito en la relación educativa, cuando lxs estudiantes deben mostrar sus saberes; no solo sus sapiencia, sino su aceptación de los acuerdos, explícitos e implícitos. (Becerra García, y col 1989). Ya que, en la rutina diaria se transmiten visiones del mundo, pautas de comportamiento, rituales que suelen tener más peso que el discurso formal. (Edelstein, Coria 1995).

Educar no es una tarea sencilla, ya que siempre existen resistencias por parte de muchxs estudiantes, eso no debería ser una preocupación para lxs docentes, ya que es una reacción normal por parte de los sujetos en construcción. De hecho, aun siendo educadores, cuando nos encontramos en el lugar de estudiantes, ofrecemos resistencia. Nuestro principal objetivo como educadores debería ser llegar y atender a aquellos casos en donde la resistencia sea mayor, no focalizar nuestros esfuerzos o entrar en empatía con aquellxs "que saben todo" o "cumplen con todo", sino atender a aquellxs que más nos necesitan.

La práctica docente es una actividad compleja y concreta de experimentación en donde se observan, se diagnostican diferentes problemáticas de cada situación áulica, se elaboran

planes de intervención y se redefinen los modos de actuar desde la perspectiva de quienes intervienen en ella y en virtud de los principios educativos que justifican y validan la práctica (Aristi, 1989), es por este motivo que tal como lo indica Meirieux (1998), debemos poner siempre bajo sospecha nuestras propuestas. Al momento de realizar nuestras planificaciones, debemos dejar en claro nuestra perspectiva, cuál es el marco teórico en el que nos basamos, cual es nuestra propuesta, pero haciendo hincapié en que mi propuesta es *solo una versión posible*, teniendo en cuenta que existe una gran diversidad de experiencias, contextos y situaciones que se pueden llegar a generar en el aula y que pueden hacer que mi propuesta tome otros rumbos. La acción del docente fundamentalmente se encuentra contextualizada en el aula, que aparece como microcosmos del hacer. En ese espacio privilegiado se encuentran desde las más simples estrategias didácticas, los contextos de cada sujeto y su historia social, hasta las determinaciones de orden extra didáctico sobre la estructura y dinámica institucional. Se establece una equivalencia entre enseñanza e intimidad entre alumnos y docentes (Edelstein, 2000).

Philip Jackson en "la enseñanza implícita" habla de la multidimensionalidad, basándose en 3 ejes fundamentales. En primer lugar plantea la "pluridimensionalidad" de las enseñanzas, el aula está compuesta por diferentes sujetos, no existe una homogeneidad. La reacción, el entender y aprender de cada unx tienen condicionamientos previos influenciados por las experiencias, status socioeconómico, género, estado emocional o psicológico, creencias, valores y la trayectoria previa. En segundo lugar, se postula la "impredictibilidad", yo puedo tener una clase diagramada que se va a ser de tal o cual manera, pero todo lo anterior (la pluridimensionalidad) va a condicionar que la clase suceda de esa manera o no. Y en tercer y último lugar la "simultaneidad", todos estos imprevistos pueden suceder como hechos aislados o presentarse en conjunto, ahí es donde unx debe ser abiertx y tratar de resolver estas cosas que se presentan a la inmediatez, para que el proceso de aprendizaje pueda continuar su curso (no perder de vista que vienen a aprender) pero sin dejar de ser humanx y solidarizarse con el otrx; que es un ser viviente y como tal hay cosas que lo trascienden. Entender como el macroambiente (contexto político-social, económico, etc) terminan siendo el condicionante de cómo va a ser la clase.

Por todo lo antes expuesto, se hace necesario redefinir el concepto de clase, dejar atrás la "clase magistral" a la que unx viene acostumbradx, "pararse en frente en el aula y reproducir mecánicamente la información", sino tener la capacidad de poder transmitir a lxs estudiantes el saber nuestro pero desde una perspectiva diferente. Ofrecer un ambiente amable, recibirlos y ser hospitalarios con ellos. Entender que hay diversidad en la clase, y que esa diversidad es la que la enriquece (Freire, 2006). La única manera de identificarlo y con esto, los problemas de aprendizaje que puedan existir es cuando el educador comprende que hay un "otrx dife-

rente". Al partir de esa base, se pueden idear propuestas de enseñanza que den lugar a una comunidad de sujetxs que dialogan, generar una conversación y no un monólogo; sin perder de vista que la clase es una disertación, pero que cuando me expongo, dialogo. Generar una propuesta desde la construcción, el otrx (estudiante) no es un sujetx pasivo, es un sujetx pensante, con afectos, sentimientos, está vivo e interacciona. Entender que existe un diálogo, conversación con los silencios que se generan.

La enseñanza constituye una actividad intencional ya que tiene un propósito y es un proceso intervencional, ya que mediamos entre el alumnx y el conocimiento que estx transformará. Es una práctica social que se enfrenta a diferentes condicionantes, hablamos de condicionantes macro a todo lo que tiene que ver con las políticas y el desarrollo histórico y filosófico a nivel social, condicionantes meso a las políticas identitarias a nivel institucional y condicionantes micro, que se refieren a lo que pasa dentro del aula. La manera en que estos condicionantes atraviesan la enseñanza, repercuten de manera importante en la tarea cotidiana; provocando que esté sometida a tensiones y contradicciones que provocan, en muchos casos, un corrimiento de lo que es su tarea central: el trabajo en torno al conocimiento.

Inicialmente nuestra aula no es pareja, es asimétrica. Esta asimetría está dada por varios factores. Por un lado nos encontramos con estudiantes que ya tienen un conocimiento previo del tema, por lo cual para ellos el proceso de aprendizaje es más rápido y fácil, presionando en cierta forma a que se avance en los temas de la currícula. Por otro lado nos encontramos con estudiantes con otros tiempos de aprendizaje, quizá mal llamado "lentxs", ahí es donde nosotrxs encontramos en el desafío de cómo resolver la situación. Tratar de equilibrar ese desequilibrio que se nos presenta. Entender que la clase no es homogénea, que no todxs tienen el mismo momento para aprender.

A su vez, esta asimetría no se da sólo entre estudiantes, sino, que la relación pedagógica, entre docente y alumnx, presenta una gran asimetría, de poder, el poder del profesor sobre el tiempo, sobre el espacio, ambos determinantes de la forma de *habitar el aula*. Este poder se pone de manifiesto explícito durante los actos evaluativos.

Martínez Bonafé, en el texto *Trabajar en la escuela (1998)* describe la construcción y el uso social de la estructura del puesto de trabajo docente, es decir, el conjunto de condiciones y limitaciones que regulan las prácticas de la enseñanza de un docente. analiza cómo la construcción social del puesto de trabajo, refleja el conjunto de relaciones específicas entre grupos de conflicto, particularmente los códigos y estructuras de poder que se generan dentro de una organización institucional. Describe diferentes claves de interpretación: la **política** que a través de diferentes textos ya sean legislativos o administrativos, acuerdos o convenios, establece las condiciones sobre la actividad del trabajo docente sin que los propios docentes sean parte de estas propuestas; los **discursos**, que buscan legitimar social y culturalmente un tipo de



prácticas excluyendo la posibilidad de otras alternativas. En este sentido se detectan dos tipos de discursos: uno técnico-administrativo y otro deliberativo; las **agencias** o instancias organizativas que definen los procesos prácticos de la enseñanza: agencias de administración y control de la enseñanza del Estado que diseñan la política educativa, las agencias de elaboración y comercialización (editoriales) del material curricular, las agencias de producción de conocimiento pedagógico especializado y de legitimación de la formación y perfeccionamiento docente representado por el ámbito académico-universitario, las agencias de participación y negociación (sindicatos) y las agencias de actualización y reciclaje profesional; los **escenarios** que refieren al contexto espacio-temporal de la representación y a las significaciones subjetivas con que se dota ese contexto. En particular se identifican varias dimensiones que ayudan a la comprensión de la relación del tiempo con el trabajo del profesor; las **culturas**, hace referencia a significados específicos que se producen en relación con la práctica de la enseñanza, las creencias, mentalidades, asunciones sobre lo que "debe ser" la escuela y que están arraigadas fuertemente en los diferentes agentes de la comunidad educativa y que influyen y limitan el trabajo docente; el **mercado** que fija salarios desiguales según las diferentes jerarquías o gradaciones y las **resistencias**, que incluye las formas de reclamo a la hegemonía desde el interior del sector docente, resistencias a la reproducción social, resistencias desde la feminización, jerarquización y burocratización, estructura de las disciplinas, entre otras.

Tantos son los factores que atraviesan nuestra práctica, que su análisis resulta complejo, más allá de la contextualización a diferentes niveles como ya hemos mencionado, debemos intentar desenredarlos, ya que todos los aspectos están relacionados, quizás hemos hecho más énfasis en algunos que en otros, pero intentamos considerar en este escrito la mayoría de ellos.

En el texto "Educar: ese acto político", el capítulo que concierne a la enseñanza, políticas de escolarización y construcción didáctica, se tratan algunos conceptos que logran llamar nuestra atención como educadores. Por un lado, las prácticas de la enseñanza como prácticas sociales, históricamente determinadas, que se generan en un tiempo y espacio concreto. No deja de ser una práctica social, ya que interaccionamos con individuos.

Para llevar a cabo la tarea en el ambiente áulico el docente debe incorporar e internalizar reglas y habilidades prácticas, y su rol no solo se limita a la simple transmisión y apropiación del conocimiento. Para poder cumplir con las exigencias del contexto en el que se encuentra, resulta importante enfocar la actividad docente como la de un profesional investigador y reflexivo. Como hace referencia Edelstein (2000), en el marco de los controvertidos debates acerca de la profesionalización del trabajo docente, una referencia ineludible es la relativa al valor asignado a las "prácticas reflexivas".

Achilli (1990) plantea la importancia de la indagación colaborativa, que puede llevarse a

cabo a través de talleres de formación docente como espacios para compartir con colegas, repensar, mejorar y plantear cambios de la práctica docente utilizada cotidianamente.

Con el fin de validar nuestras reflexiones, desde la teoría, como venimos haciendo a lo largo del ensayo, y en forma grupal, porque consideramos que es necesario incorporar distintas perspectivas para poder enriquecer la propia práctica, es que analizaremos una de las experiencias compartidas y analizadas en clase. Nos fue relatada una clase, como sabemos, las clases son episódicas ya que se conforman de momentos, segmentos, pero a su vez, son configurativas, ya que no son la mera sumatoria de actividades, sino que articulan estos diferentes momentos por un objetivo global. ("de notas de clase"). Las 3 autoras de este ensayo trabajamos en el mismo grupo de análisis, quizás hubiera enriquecido el intercambio conocer la perspectiva de otros grupos, pero al finalizar se hizo una conclusión y puesta en común, que nos permitió acceder (si bien al recorte de lo que relataban) a las reflexiones de los otros grupos. La clase relatada tenía momentos muy claros, fuimos introducidas en la experiencia mediante vivencias de parte de las actividades, se nos entregó la consigna en forma individual y en mano, realizamos la lectura sin conocer cuál sería la tarea posterior para realizar una lectura sin preconcepciones, de esta manera pudimos sentirnos parte de la experiencia vivida por lxs estudiantes de la clase relatada, eso facilitó la empatía necesaria para cualquier reflexión. Luego de escuchar y tomar nota se nos pidió que analizáramos las macro decisiones, aquellas que venían planificadas, las microdecisiones, respuestas a situaciones surgidas durante la clase, las acciones, y los supuestos. Este tipo de análisis fue muy enriquecedor, porque descompusimos en esas partes de las que hablamos previamente, deconstruir la práctica de esa manera y reflexionar sobre ella, aunque no fue una clase propia, resultó muy movilizante, ya que pudimos identificarnos con aspectos de lxs estudiantes (quienes eran también docentes) y con la perspectiva de la docente que planificó y propuso la actividad, ya que son tareas que realizamos como parte de nuestra rutina de trabajo.

### 3.CONCLUSIONES

El análisis de los textos leídos y la asistencia a las clases del taller nos hizo repensar ciertas cosas de nuestra actividad docente. Por un lado plantearnos el macro y microespacio de las clases, las distintas variantes que condicionan que el acto de enseñanza y el acto de aprendizaje se lleve a cabo, y las distintas herramientas que como educadores tenemos.

Al deconstruir y desnaturalizar tantas prácticas que forman parte de nuestra rutina, pudimos ver como las problemáticas no son únicas, sino que otrxs colegas están intentando superar los mismos inconvenientes, a su vez, como la mayoría de estos se explican desde la contextualización histórica y social del acto de enseñanza y el de aprendizaje. Como el aula,



la clase, no es una caja hermética que no permite filtrar la realidad, tanto social, institucional, como personal, de estudiantes y docentes.

Acudimos en busca de herramientas, pensando que las mismas eran un método, como una receta, que haría que el estudiante se entusiasme por los contenidos que planteamos, esos que no se cuestionan, y se apropiara de los mismos. Sin pensar, que modificar el método sin cuestionar el contenido no tendría ningún sentido. Que a su vez cada experiencia es diferente porque depende de los sujetos y del contexto, y este conjunto nunca es idéntico.

Si bien es fundamental habitar el aula, existen diversas aulas, y variadas significaciones de las mismas. Cada una de nosotras tiene distintas vivencias como estudiantes y como docentes, que gracias a este camino de reflexión que comenzamos a recorrer, empezaron a transformarse en experiencias que nos permitirán crecer y enriquecer esta práctica que hemos elegido.

A nuestro parecer fue una experiencia positiva nuestro paso por el taller, amplió el campo visual de cómo nos plantamos frente al aula desde el momento cero, teniendo en cuenta la organización de la misma y los sujetos involucrados en la misma y los diálogos que se generan para el proceso de aprendizaje. Sumando otro aspecto positivo y de gran valor, es el momento y el contexto en el que lo estamos haciendo, la universidad y la educación está atravesando un proceso de cambio, y es de suma importancia que los educadores amplíen su campo visual para entender y estar a la altura de los mismos. Por suerte está virando a una educación más inclusiva; aceptando y respetando la heterogeneidad en la misma dada por los sujetos involucrados y entendiendo los tiempos de todos los estudiantes en el proceso de formación como futuros profesionales.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Achilli, Libia Elba (1990). Antropología e investigación educacional. Aproximación a un enfoque indiciario. CRICSO. Facultad de Humanidades y Arte. Rosario

Edelstein, Gloria y Coria, Adela (1995). Imágenes e imaginación. Iniciación a la Docencia. Kapelusz editora. S.A. Bs As.

Edelstein, Gloria. (2000). El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar. En revista: IICE. Año IX. N°17. Miño y Dávila y Facultad de Filosofía y Letras. UBA

Edwards, Verónica. (2008). El conocimiento escolar como lógica particular de apropiación y alienación. Mimeo

Freire, Paulo (2006). Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica edu-

cativa. Siglo XXI. México.

FRIGERIO, Graciela y DIKER, Gabriela (Comp.) (2004). La transmisión en las sociedades. Las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción. Ediciones Novedades Educativas. Bs. As.

Jackson, Phillip (1992). La vida en las aulas, Morata, Madrid.

Jackson, Phillip (1999). Enseñanzas implícitas. Amorrourtu, Bs As.

Martinez Bonafé, Jaume (1998). Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI. Miño y Dávila. Madrid.

Meirieu, Philippe (1998). Frankenstein Educador. Laertes. Barcelona

Romo Beltrán, Rosa; Becerra García, M Guadalupe y Garrido Flores, M del Refugio (1989). De ilusiones al desencanto del aula Universitaria. En Furlán Alfredo. Pasillas Miguel. Desarrollo de la investigación en el campo del curriculum. UNAM. México



# Trayectorias de formación en una especialización en docencia universitaria.

**Lozano, Eduardo<sup>1</sup>**

**Gibelli, Tatiana<sup>2</sup>**

**Garelik, Claudia<sup>3</sup>**

**Vercellino, Soledad<sup>4</sup>**

**Ferrarino, Cecilia<sup>5</sup>**

1 Universidad Nacional de Río Negro, Centro de Estudios e Investigación en Educación, Argentina. [elozano@unrn.edu.ar](mailto:elozano@unrn.edu.ar)

2 Universidad Nacional de Río Negro, Centro Interdisciplinario de Estudios Sobre Derechos, Inclusión y Sociedad, Argentina. [tgibelli@unrn.edu.ar](mailto:tgibelli@unrn.edu.ar)

3 Universidad Nacional de Río Negro, Centro de Estudios e Investigación en Educación, Argentina. [cgarelik@unrn.edu.ar](mailto:cgarelik@unrn.edu.ar)

4 Universidad Nacional de Río Negro, Centro Interdisciplinario de Estudios Sobre Derechos, Inclusión y Sociedad, Argentina. [svercellino@unrn.edu.ar](mailto:svercellino@unrn.edu.ar)

5 Universidad Nacional de Río Negro, Centro de Estudios e Investigación en Educación, Argentina. [cferrarino@unrn.edu.ar](mailto:cferrarino@unrn.edu.ar)

## RESUMEN

La Universidad Nacional de Río Negro dicta desde 2019, en sus tres sedes, la Especialización en Docencia Universitaria (EDU). El plan de estudio de la EDU posee aspectos innovadores, como el cursado presencial de los seminarios y una línea de talleres que ofrecen oportunidades a los docentes, en su mayoría de la UNRN, para analizar, resignificar y reelaborar sus prácticas docentes. El proyecto de investigación que presentamos tiene como objetivo general, analizar - de manera sincrónica a su dictado - las trayectorias de formación de los estudiantes que cursen la primera cohorte mediante el desarrollo de tres estudios: un estudio para caracterizar la matrícula inicial, construir perfiles de docentes que cursan la EDU y diseñar con ellos una muestra para el estudio cualitativo; un estudio longitudinal para analizar la evolución de la matrícula y, un tercero, a partir de la implementación de técnicas cualitativas, para describir y comprender los sentidos que atribuyen a sus prácticas docentes y a las implicancias que sobre ellas tiene el cursado de la EDU. En esta comunicación presentamos el diseño metodológico del proyecto, junto a un avance parcial de resultados de los tres estudios implicados en la investigación.

**PALABRAS CLAVE:** especialización docencia universitaria investigación - trayectorias formativas

## 1.INTRODUCCIÓN

La matrícula de la educación superior en Argentina se ha expandido a un ritmo elevado a lo largo de todo el siglo XX y comienzos del XXI, con una tasa de crecimiento promedio del 22% en la década 2004-2014 (García de Fanelli, 2005; Vercellino et al, 2017). Esta tendencia implica el tránsito de una universidad de élites a un modelo de acceso de masas, tránsito que por otra parte tuvo impacto en materia de democratización, ya que facilitó la incorporación de sectores tradicionalmente excluidos (Chiroleu, 1998). Pero al mismo tiempo, este crecimiento positivo del acceso a la educación superior no redundó necesariamente en inclusión, los indicadores de ingreso y egreso así lo demuestran. La cantidad de egresados es significativamente menor a la de quienes ingresan (Vercellino, et al 2017). Sectores académicos y organismos internacionales advierten que el acceso, por sí solo, no es suficiente, que "la educación superior debe tratar de alcanzar simultáneamente los objetivos de equidad, pertinencia y calidad. La equidad no es únicamente una cuestión de acceso - el objetivo debe ser la participación y conclusión con éxito de los estudios, al tiempo que la garantía del bienestar del alumno" (UNESCO, 2009:03). La Universidad Nacional de Río Negro no es ajena a dicha situación. En la Memoria 2015, la institución reconoce que "más del 50% de los ingresantes abandonan tempranamente sus estudios" (UNRN, 2016:11).

En el proceso de Autoevaluación Institucional 2009-2015, la UNRN desarrolló una serie de estrategias de recolección de información para detectar las fortalezas y debilidades de la institución desde la perspectiva de los distintos actores miembros de la comunidad. En la consideración de los motivos que los docentes identificaron como causas de abandono de los estudiantes, los mayoritariamente seleccionados por los docentes podrían expresarse en la siguiente frase: "los alumnos abandonan porque no saben organizarse para estudiar y además vienen con pocos conocimientos y habilidades básicas para poder estudiar en el nivel superior". Es decir, se focaliza en aspectos deficitarios de los estudiantes, quedando ausente toda consideración sobre la enseñanza. Asimismo, el 90% de los docentes que participaron en ese estudio manifiesta que el ejercicio de la docencia es una de las maneras en las que aprendió a enseñar; casi el 60% menciona la formación que tuvo en la carrera de grado y un 50% considera que aprenden a educar en un proceso autoformativo. Estas opciones dan cuenta de la importancia que los docentes otorgan a la "práctica", como una fuente básica para el desarrollo de habilidades de enseñanza y, por otra parte, a la matriz de la formación que ellos recibieron en la universidad (lo cual podría traducirse: "enseño como me enseñaron"). El informe concluye que las prácticas de enseñanza deberían estar orientadas por perspectivas pedagógicas y didácticas actualizadas y que esto, cuando no ocurre, conlleva riesgos para los y las estudiantes, los que pueden expresarse en falta de comprensión, desinterés, fracaso y la



no continuidad de los estudios. Tal situación, en el primer año de cursado en la universidad, cobra una significativa relevancia (Lozano, en OAC 2015).

En esta perspectiva, la Universidad Nacional de Río Negro ha promovido desde sus inicios la formación continua de los docentes, para profesionalizar la docencia en educación superior y para responder a las demandas sentidas de los propios actores por participar en instancias de formación o perfeccionamiento. Por ello, entre otras iniciativas se creó el Programa de Formación Profesional Continua y una Especialización en Docencia Universitaria, a dictarse en las tres Sedes de la Universidad (Sede Atlántica, Andina y Alto Valle/Valle Medio) como forma de dar respuesta a necesidades vinculadas a la formación de los docentes que desarrollan su actividad en la educación superior y universitaria, especialistas en su formación disciplinar específica, pero con escasa o nula formación desde el campo pedagógico didáctico.

En este contexto, el plan de estudio de la Especialización en Docencia Universitaria es en cierto modo innovador porque, siendo presencial, ofrece posibilidades genuinas para que los estudiantes (docentes de la UNRN) puedan analizar, resignificar y reelaborar sus prácticas docentes al cursar una línea de Talleres presentes a lo largo de toda la carrera, con el apoyo teórico y metodológico de los distintos seminarios comprendidos en su plan de estudios. La tarea de propiciar la reflexión de los docentes sobre sus prácticas y la indagación que realizaremos desde nuestra investigación sobre los sentidos que van atribuyendo a sus trayectorias de formación, pueden enmarcarse en la tradición de trabajos como los producidos por Schön (1992) y Edelstein (2011).

Ahora bien, entendemos que las trayectorias de formación que lleven a cabo los docentes en el cursado de la EDU constituirán un nodo más de sus diversas trayectorias profesionales y estarán de algún modo condicionadas por ellas. Sabemos que las trayectorias profesionales son itinerarios complejos, y no deberían simplificarse a una serie de hitos en un currículum, además, los puntos de arribo difícilmente pueden predecirse desde los puntos de partida. Las trayectorias pueden concebirse como una serie de posiciones que sucesivamente ocupan los sujetos en un espacio que también se encuentra en movimiento y en permanente e incesante transformación (Bourdieu, 1997). Alejada entonces de toda consideración lineal, las trayectorias constituyen una construcción a nivel de experiencia vivida, e incluyen aspectos sociales estructurales y también los significados y sentidos que las personas les otorgan en el tiempo. Desde esa perspectiva, más que el interés por describir el estado actual de un determinado perfil profesional, se procura saber cómo, de qué manera se ha llegado a la situación que hoy alguien habita en un espacio y en un tiempo determinado. Así, la preocupación por las trayectorias no pasa centralmente por describir cómo son, sino por conocer qué significados ellas tienen para quienes las han vivido (Nicastro & Greco, 2009).

Al inscribir esta problemática en el ámbito de la docencia universitaria, encontramos an-

tecedentes que han abordado diferentes aspectos y aportan en relación con la configuración identitaria de la docencia universitaria, el impacto de la formación pedagógica de los profesores en las prácticas de enseñanza, las características de la enseñanza en el nivel superior y su vinculación al acompañamiento de las trayectorias estudiantiles, entre otros (Gewerc, 2001; Feixas, 2004; Lozano, et al, 2012; Padilla Gómez, 2015; Bahamonde et al, 2016; Geneyro, 2016; Anadón, et al 2014). Uno de los énfasis que pondremos en el desarrollo de la investigación, será sobre los docentes que cursan la EDU y enseñan básicamente en los primeros años de las carreras. Esto se inscribe en preocupaciones planteadas por Geneyro (2018), al indagar sobre el sentido y la legitimidad de las políticas de inclusión social y educativa, y a la perspectiva que le otorga a la formación y trabajo docentes una especial relevancia, en tanto que los niños y jóvenes deben ser privilegiados en la disposición y consecución de los bienes que les permitan una proyección de vida con certidumbre, con seguridad prospectiva que les permita, además, ampliar y afianzar su ejercicio de ciudadanía en las democracias.

Así, en este marco, y de manera sincrónica a su desarrollo, describiremos la matrícula de ingreso a la EDU mediante una encuesta y ponderaremos algunos datos en función de la planta total docente de la UNRN; se evaluará la dinámica de la matrícula durante el cursado; construiremos perfiles de docentes, atendiendo entre otros aspectos a sus trayectorias profesionales previas y, a partir de esa tipología se diseñará una muestra con casos para cada perfil, para comprender cómo son y qué sentidos van otorgando a las trayectorias de formación que reciben en la EDU, mediante un abordaje cualitativo.

En esta comunicación presentamos la estrategia metodológica del proyecto, y principalmente, un avance de resultados del estudio de matrícula finalizado a fines de 2019, el que se utilizó como uno de los insumos para la determinación de perfiles a implementar en el estudio de enfoque cualitativo.

## **2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA / DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN**

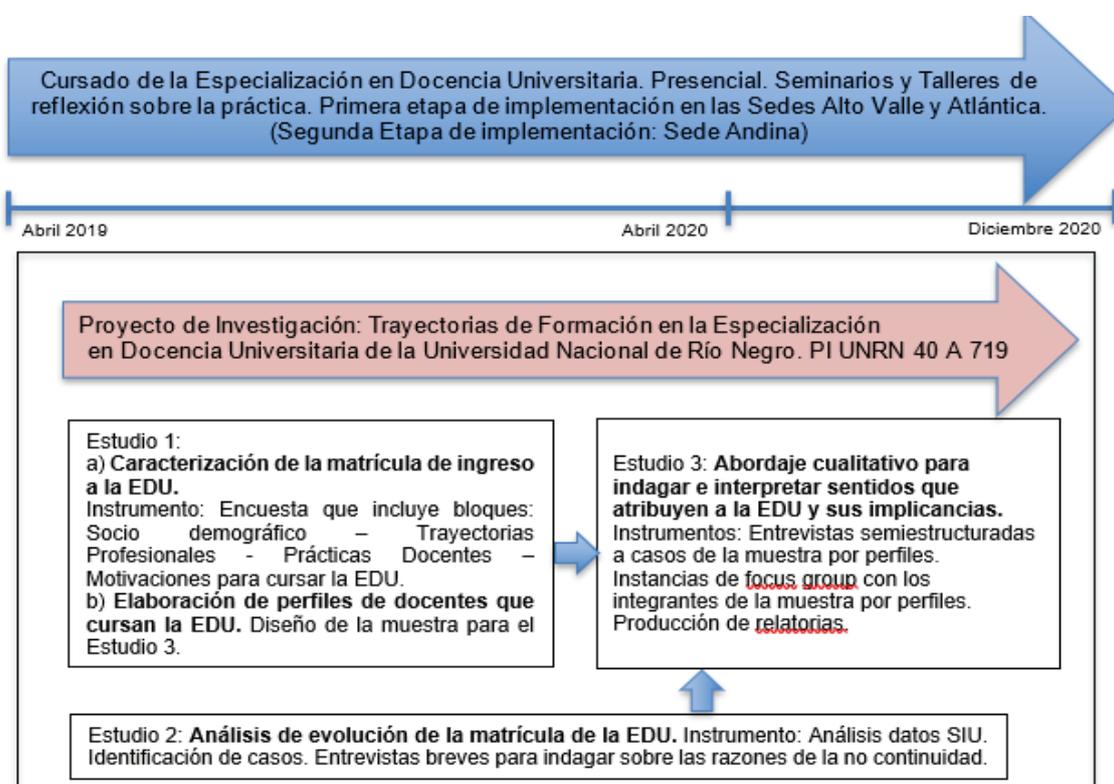
Si bien los estudios evaluativos que se realizan post-implementación de carreras, brindan información de interés, no permiten dar cuenta de aspectos relevantes implicados en el proceso y que sólo pueden ser abordados en sincronía con la dinámica de su implementación. Así, al investigar mientras se desarrolla la EDU, nos preguntamos: ¿Cómo puede caracterizarse la matrícula de inicio de la EDU? ¿Cómo evoluciona la matrícula de la EDU? ¿Cuáles son los momentos críticos que generan interrupciones en el cursado y/o la no continuidad?; ¿Qué sentidos le van otorgando a las instancias de formación que reciben y de qué manera advier-



ten que se implican en resignificaciones de sus prácticas?

En función de ese campo de problematización, el objetivo general del proyecto es el de analizar las trayectorias de formación de los profesores y profesoras que cursen la primera cohorte de la Especialización en Docencia Universitaria (EDU) en las Sedes Atlántica, Andina y Alto Valle y Valle Medio de la Universidad Nacional Río Negro y los objetivos específicos:

- Caracterizar la matrícula de inicio de la EDU según aspectos: sociodemográficos, educativos, profesionales y docentes.
- Construir perfiles de docentes que cursan la EDU y diseñar una muestra para el abordaje cualitativo
- Indagar e interpretar los sentidos que adjudican los casos de la muestra de los diferentes perfiles a los trayectos de formación en la EDU y a las implicancias que advierten sobre sus prácticas.
- Analizar la evolución de la matrícula e indagar sobre razones/motivaciones de los estudiantes de la EDU respecto a su ingreso, su continuidad o su abandono de los estudios en la EDU.



Esquema 1: Plano general del diseño metodológico de la investigación que se desarrolla sincrónica al dictado de la EDU. Luego, la investigación se extiende un año más para el tratamiento final de los datos y elaboración de conclusiones. Elaborado por los autores.

Los objetivos propuestos implican el desarrollo de diferentes estrategias metodológicas para la recolección de los datos y su posterior análisis y categorización. Se optará por una estrategia de investigación de carácter mixta, cuanti-cualitativa por entender que la misma

nos permitirá abordar la complejidad de las trayectorias formativas en el marco de una experiencia en curso, como es la EDU (Sautú, 2003; Cohen y Piovani, 2008). En otras palabras, este diseño de investigación supone ideas “integracionistas” relativas a las posibilidades de complementación/ articulación/ uso conjunto de metodologías, pero, en el enfoque conceptual explicitado en la Introducción, subyace una orientación hermenéutica/ interpretativa como principal opción epistemológica para nuestro objeto de estudio, y en esa línea se priorizará la producción de categorías que colaboren con la comprensión a partir de los datos. En esta perspectiva es posible puntualizar una serie de aspectos que se encontrarían en la base de la tradición cualitativa (Taylor, 2014) La investigación, para el cumplimiento de los objetivos propuestos, se estructura básicamente en tres estudios. (Esquema 1).

La investigación toma como unidad de análisis a las trayectorias de formación de los profesores y profesoras que se matriculan en la Especialización en Docencia Universitaria en cada una de las tres Sedes de la Universidad Nacional de Río Negro: Sede Atlántica, localización Viedma; Sede Andina, localización Bariloche y Sede Alto Valle y Valle Medio, localización General Roca. También se determinarán las unidades de registro para el análisis de los datos, entendidas como las unidades de significación que se han de codificar para la construcción de las categorías. Para ello, las técnicas de recolección de datos serán diversas (se prevén realizar encuestas y entrevistas semiestructuradas y registro audiovisual de instancias de “focus group” con los integrantes de la muestra por perfiles).

En el tratamiento estadístico de los datos, se recurrirá al uso de software específico como Insfotat. Para el desarrollo de las entrevistas a los/las estudiantes de la EDU se prevén viajes de trabajo de campo. La conformación de un equipo de investigación con integrantes pertenecientes a unidades ejecutoras de cada una de las Sedes de la UNRN, facilitará esta tarea. (Esquema 2).



Esquema 1: Integración de investigadores de tres unidades ejecutoras de la UNRN para el desarrollo del proyecto de investigación. Elaborado por los autores.

Esta articulación de investigadores se considera un significativo valor agregado para la institución ya que no sólo aporta a resolver las complicadas cuestiones de logísticas de la implementación, en función de las distancias existentes entre las sedes, sino que también implica un compromiso mancomunado de considerar prioritaria a la investigación en el campo general de la pedagogía universitaria y de los problemas de la propia institución.

A continuación, se presentan avances parciales producidos en los diferentes estudios.

### **Estudio 1: a) Caracterización parcial de la matrícula de ingreso.**

Luego del diseño y validación de la encuesta<sup>124</sup>, se dio inicio al análisis de los datos obtenidos, en la sede Atlántica y en la sede Alto Valle/Valle Medio y contrastamos algunos de estos resultados con los datos referidos al personal docente de la universidad en éstas dos sedes (Anuario UNRN 2018). De un total de 134 inscriptos, 51 realizan la EDU en Sede Atlántica y 48 en Sede Alto Valle y Valle Medio. Entre estos 99 inscriptos entre ambas sedes el 80% trabajan en la UNRN. Restringimos el análisis a este grupo que tiene una relación laboral con la UNRN, compuesto por 79 personas.

#### **Género:**

En cuanto al género de los participantes, el 72% la matrícula son mujeres. Esto no refleja la proporción de género de docentes en la UNRN, donde el 50% del personal docente corresponde a sexo femenino. Por otro lado, se observa que del total de docentes mujeres de la UNRN (392 entre las dos sedes analizadas) el 14,54% de ellas cursa la especialización, mientras este porcentaje se reduce en relación a sexo masculino al 5,74%.

Sede	Total	Femenino	Masculino
<b>UNRN</b>	<b>1142</b>	<b>571</b>	<b>571</b>
Alto Valle y Valle Medio	548	290	258
Andina	367	179	188
Atlántica	227	102	125

Figura 1. Anuario 2018. Fuente: OAC. UNRN

#### **Edad:**

En cuanto a la edad, el promedio del grupo analizado es de 39,8 años, siendo 27 la míni-

124.- Disponible en: [https://www.mediafire.com/file/p9xyol33mmcoz3e/Encuesta\\_Versi%F3n\\_Final\\_2.pdf/file](https://www.mediafire.com/file/p9xyol33mmcoz3e/Encuesta_Versi%F3n_Final_2.pdf/file)

ma y 62 la máxima. Si observamos en rango de edades se observa que aproximadamente la mitad (50,6%) tiene menos de 40 años, mientras que esta cifra para el total de docentes de la UNRN se reduce (sólo el 35,3% tiene menos de 40 años). Por lo tanto, podemos decir que, dentro del personal docente, el perfil de la matrícula implica a aquellos de menor edad.

### **Antigüedad docente:**

El dato anterior se reafirma al indagar en la antigüedad docente de los inscriptos, donde el 76% tienen a lo sumo 10 años de ejercicio.

### **Formación universitaria**

En relación con la formación de los inscriptos de la muestra se destaca que el 60% es primera generación de universitarios en la familia y el 52% tiene título de posgrado. Este porcentaje supera el total de docentes UNRN con posgrado, que es del 30,1%.

### **Docentes investigadores**

En cuanto a tareas de investigación, 28 (35%) participan de proyectos de investigación, la mayoría de los cuales (el 79%) son proyectos acreditados por la UNRN. Entre los que participan en proyectos de investigación el 52% son investigadores concurrentes, es decir, que no tienen perfil de investigación en la UNRN. Si comparamos estos datos con los del total de docentes UNRN para las sedes analizadas, hay un total de 262 investigadores, por lo que podemos decir que el 10,6% de ellos está realizando la especialización.

### **Cargos y Dedicaciones en la UNRN:**

Con respecto a los cargos, y debido a que la mayoría de los docentes - estudiantes de la EDU " tienen más de uno en la UNRN, se consideró para este análisis el que consignaron como -Cargo 1- en la encuesta. De allí se observa que un 36% son Jefes de Trabajos Prácticos (JTP), un 35% son Ayudantes y un 28 % Profesores. Del total de JTP, un 37% se encuentra a cargo de la materia y del total de los profesores, el 81% son Adjuntos.

Si comparamos estas proporciones con el total de docentes de la UNRN en estas sedes (775 docentes), según datos del Anuario 2018, el 40% son Profesores, 28% JTP y 32% Ayudantes. Se observa entonces que las categorías más representadas en la matrícula de la EDU son JTP y Ayudante.

Respecto de la dedicación, el 74% tienen designaciones simples, el 16% parcial y sólo un 10% completa. Estas proporciones guardan una estrecha relación con los datos del total de docentes de las Sedes consideradas: 78% simple, 14% parcial y 9% completa.

En cuanto a la condición de las designaciones: regulares o interinos, el 54% de los estudiantes de la EDU tiene un cargo de carácter interino y representan un 8% del total de docen-

tes interinos para estas sedes en la UNRN.

### Motivaciones para iniciar la EDU

Al consultarles sobre los motivos para elegir esta especialización las valoraciones promedio según grado de influencia (1: Ninguna influencia a 5: Máxima influencia) fueron superiores a 4 para: - Es un posgrado que me permitirá desarrollar mi carrera docente -(4,74) y - Me interesan algunos seminarios/talleres de la carrera- (4,46); mientras que fueron inferiores a 4 para: - Encuentro problemas en mis tareas de Evaluación- (3,79), - Encuentro problemas en Dictado de clases - (3,73) , -Encuentro problemas en mis tareas de Planificación-

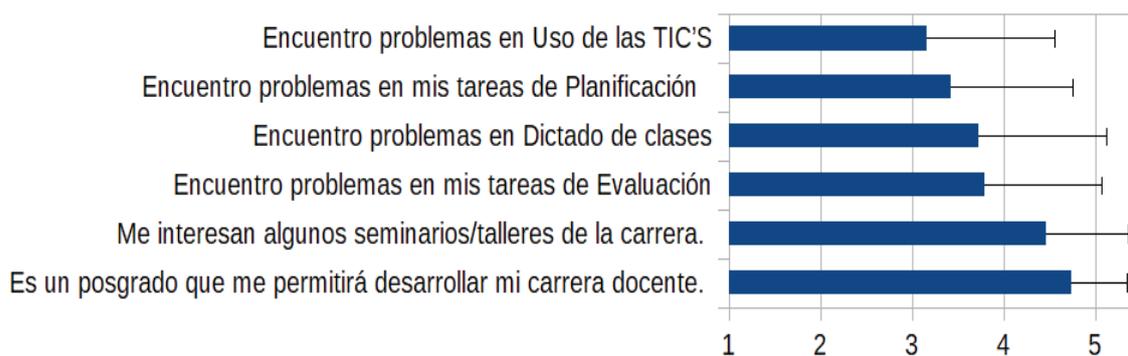


Figura 2: Valoraciones promedio según grado de influencia (1: Ninguna influencia a 5: Máxima influencia). Elaborado por los autores

Puede observarse en la elección de esta formación de posgrado que se priorizaron aspectos más vinculados a la carrera académica por sobre problemas prácticos. Al respecto, frente a la consulta sobre si consideran que existen condiciones institucionales favorables en la UNRN para el avance de su carrera académica, el 79% respondió afirmativamente.

### Causas sobre la no continuidad de los estudiantes universitarios

Los motivos que esgrimen los cursantes de la EDU en la encuesta para explicar la no continuidad de los y las estudiantes en la universidad<sup>125</sup>, se orientan a enfatizar lo que denominamos - condición estudiantil- , caracterizada por la explicitación de una serie de aspectos "deficitarios". En ambas sedes, es cercano al 60%. Luego se plantean razones vinculadas a las características del nivel universitario, pero que básicamente no incluyen aspectos problemáticos en la enseñanza. El tercer lugar en las consideraciones en ambas sedes lo ocupa la cuestión económica como motivo de la no continuidad en los estudios.

125.- Preferimos referirnos a "no continuidad de los estudios en la universidad" a cambio de: deserción o abandono, términos que tienen una connotación centrada en el estudiante quién es el que supuestamente "deja", "abandona" la universidad y no a la inversa. Estas y otras reflexiones y decisiones sobre el tratamiento de los datos, formaron parte de extensas y enriquecedoras reuniones con el director de este proyecto, el Dr. Juan Carlos Geneyro, fallecido recientemente.

## **Estudio 1: b) Construcción de perfiles**

A partir de la construcción de un dispositivo de análisis y producción de perfiles, que implica bases teóricas y también empíricas, provenientes de la caracterización de la matrícula, se elaboraron cinco perfiles de docentes que cursan la EDU con el objeto de construir la muestra que será objeto del abordaje cualitativo del Estudio 3:

Docentes Noveles – Docentes Experimentados - Docentes que enseñan prioritariamente en primer año - Docentes con perfil profesional (es decir, que ejercen profesiones liberales por fuera de la universidad como actividad principal) - Docentes de ciclo completo en la UNRN (Se graduaron, ingresaron como Auxiliares - Cursan la EDU)<sup>126</sup>.

## **Estudio 2: Análisis de la evolución de la matrícula de la EDU**

A inicios de 2020, las deserciones han sido mínimas y los entrevistados exponen cuestiones personales/familiares/laborales, pero en ningún caso vinculadas al contenido de la EDU. Esto implica que lo que a priori, en el diseño del proyecto, se consideraba como un aspecto significativo a relevar, no ha sufrido modificaciones y se han mantenido la matrícula en ambas sedes.

## **Estudio 3: Abordaje cualitativo para indagar e interpretar sentidos que atribuyen a la EDU y las implicancias sobre sus prácticas.**

Una vez definido los perfiles de docentes para la muestra en el Estudio 1, se elaboró, validó y rediseñó el protocolo de una entrevista semiestructurada, la cual posee un bloque de temas en común y otro, específico, para cada uno de los perfiles<sup>127</sup>. Hasta el momento de elaboración de esta comunicación, se han tomado 15 entrevistas y se ha iniciado el proceso de análisis de alguno de sus aspectos. Por ejemplo, se ha avanzado en el análisis de los motivos que consideraron en la encuesta inicial para explicar la no continuidad de los estudiantes en la universidad, confrontándolas con las visiones que poseen ahora, a un año del cursado de la EDU<sup>128</sup>.

## **CONCLUSIONES**

El desarrollo de una investigación que acompañe en tiempo real el cursado del posgrado

126.– Su desarrollo se presenta en otra comunicación postulada a las 3° Jornadas sobre las Prácticas Docentes UNLP 2020

127.– Disponible en: [https://www.mediafire.com/file/x465glyf2k7u2kn/Protocolo\\_Entrevista\\_semiestructurada\\_bloque\\_com%FAAn\\_-\\_perfiles.pdf/file](https://www.mediafire.com/file/x465glyf2k7u2kn/Protocolo_Entrevista_semiestructurada_bloque_com%FAAn_-_perfiles.pdf/file)

128.– Su desarrollo se presenta en otra comunicación postulada a las 3° Jornadas sobre las Prácticas Docentes. UNLP 2020

en docencia universitaria, se presentó como un desafío para el equipo de trabajo constituido por investigadores de unidades ejecutoras de las tres Sedes de la UNRN. La construcción de los corpus documentales y su análisis, como las bases de datos obtenidos en la encuesta y la elaboración de los perfiles para el abordaje cualitativo -en sincronía con el desarrollo de la especialización- implicó una serie de dificultades, básicamente de tiempo, en el diseño, validación y rediseño de los instrumentos utilizados. Consideramos que se fueron salvando de manera razonable y consistente con los objetivos propuestos y que, al finalizar el proyecto, se podrá revisar el diseño metodológico con el objeto de poder definir sus posibilidades y límites y poder tener una nueva versión que permita investigar futuras cohortes para obtener datos cada vez más significativos.

Respecto de los avances presentados, la matrícula de la EDU puede caracterizarse como integrada por docentes sin demasiada experiencia en docencia, seis de cada diez son primera generación de universitarios en sus familias y la mitad ya han realizado posgrados. Mayoritariamente son jefes de trabajos prácticos y ayudantes, con dedicación simple y de carácter interino. Estos datos, cruzados con perspectivas teóricas sobre la tipificación de aspectos profesionales, nos permitió elaborar una serie de perfiles a partir de los cuales se construyó una muestra y se han desarrollado más de 15 entrevistas.

La triangulación entre: los datos y visiones al inicio de la EDU expresadas en las encuestas, los sentidos que van atribuyendo a las trayectorias de formación que van realizando en la EDU y las perspectivas teóricas a las que nos hemos adscriptos en la tarea, nos permitirán construir algunos significados sobre esas trayectorias y las implicancias que tienen en las prácticas docentes. Los análisis deberán luego ser puestos en el contexto de otras investigaciones sobre trayectorias de formación en docencia universitaria.

## BIBLIOGRAFÍA

Anadón, M. & Lozano, E. (2014). Un dispositivo de reelaboración de la práctica profesional; en Pinto Nunez, C. (Ed.). *Didática e Formação de Professores*. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia: Editorial da Unijuí, pp. 125 – 144 <https://rid.unrn.edu.ar/jspui/handle/20.500.12049/3482>

Bahamonde, N.; Lozano, E.; Diaco, P. (2014). “Una comunidad de aprendizaje para pensar la enseñanza de las ciencias en el ámbito de la universidad”; en: XI Jornadas Nacionales y VI Congreso Internacional de Enseñanza de la Biología. General Roca. Río Negro.

Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.

Chiroleu, A. R. (1998). Admission to university: Sailing troubled waters. *Educação & sociedade*, 19, 81-103

Cohen, N. & Piovani, J. I. (2008). La metodología de la investigación en debate. Eudeba: Bs. As.

Edelstein, G. (2011) *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós: Buenos Aires

García de Fanelli, A. M. (2005). Acceso, abandono y graduación en la educación superior argentina. *Sistema de Información de tendencias educativas en América Latina*. Disponible en: <http://archivo.siteal.iipe.unesco.org/debates/47/educacion-y-mercado-laboral>.

Geneyro, J. C. (2018). Filosofía, formación docente y educación para la ciudadanía; en: Cenci, A.; Dalbosco, C.; Mühl, E. (Org.). *Sobre filosofía e educação. Racionalidade, amizade e formação*, pp. 294-313; UPF Editora.

Geneyro, J. C. et al (2016). "Las disposiciones de lectura y escritura de los ingresantes a la universidad. El caso de la Universidad Nacional de Lanús 2004- 2013; en: Donini, A. y Gorostiaga, J, (Coord.). *Hacia una universidad inclusiva. Nuevos escenarios y miradas*. Argentina: Aique.

Gewerc, A. (2001). Identidad profesional y trayectoria en la universidad. *Revista de Currículo y Formación de Profesorado* 5 (2) 1-16

Lozano, E. (2015). Informe complementario sobre los resultados de la Encuesta a Docentes en el marco del Programa de Autoevaluación Institucional; en OAC UNRN *Evaluación Institucional 2015*

<https://rid.unrn.edu.ar/jspui/handle/20.500.12049/3750>

Lozano, E. y Zanón, V. (2012). Savoir enseigner à l'université: un enjeu à caractère pédagogique. Ponencia presentada en: Congrès international de Pédagogie universitaire. AIPU. Montreal: Canadá. <https://rid.unrn.edu.ar/jspui/handle/20.500.12049/3654>

Nicastro, S., & Greco, M. B. (2009). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario: Homo sapiens.

Padilla Gómez, A., López Rodríguez del Rey, M. M., & Rodríguez Morales, A. (2015). "La



formación del docente universitario. Concepciones teóricas y metodológicas"; en: *Revista Universidad y Sociedad*. 7 (2), 86-90.

Sautu, R. et al (2005). *Manual de metodología*. CLACSO: Buenos Aires.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós: Madrid

UNESCO (2009). *Comunicado de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior*. Recuperado el 13 de mayo de 2011 de <http://www.unesco.org/es/wche2009/>

Universidad Nacional de Río Negro (2016). Memoria Institucional 2015. <https://www.unrn.edu.ar/resultados.php?search=memoria%20institucional>

Taylor, P. (2014). *Contemporary Qualitative Research from: Handbook of Research on Science Education*. Routledge.

Vercellino, S., Goin, M., Edith Lovos, A., & Manuel Chironi, J. (2017). Educación superior y relación con el saber: presentación de una propuesta de investigación. *Congresos CLABES*. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1686>

# Clases virtuales en el ingreso universitario: la emergencia en la construcción de sentido

**Almirón, Alejandra<sup>1</sup>**

**Bifano, Fernando<sup>2</sup>**

**Cabaña, Lorena<sup>3</sup>**

**González, Karina<sup>4</sup>**

1 Instituto de Estudios Iniciales-UNAJ, Argentina. [alealmi83@gmail.com](mailto:alealmi83@gmail.com)

2 Instituto de Estudios Iniciales-UNAJ, Argentina. [fjbifano@gmail.com](mailto:fjbifano@gmail.com)

3 Instituto de Estudios Iniciales-UNAJ, Argentina. [lorena.cabana59@gmail.com](mailto:lorena.cabana59@gmail.com)

4 Instituto de Estudios Iniciales-UNAJ, Argentina. [karinafiles@yahoo.com.ar](mailto:karinafiles@yahoo.com.ar)

## RESUMEN

La coyuntura actual en la que el mundo se encuentra, a partir de la declaración de pandemia por el COVID-19, ha significado -y significa aún- un contexto de gran desafío para la “continuidad pedagógica” en todo el ámbito de la educación. El nivel universitario, lejos se encuentra de estar exento de esta situación. Apoyándose en la autonomía universitaria que lo faculta, ha decidido de diversa manera atender y dar respuesta para garantizar el derecho universal a la educación. En este marco, la Universidad Nacional Arturo Jauretche -en adelante UNAJ-, ha analizado pormenorizadamente, cuáles eran las materias que podían, con las limitaciones del caso, hacer una oferta de clases a través de aulas virtuales.

En esta reseña de investigación en marcha, daremos cuenta del proceso que hemos comenzado a partir de un cuestionario sobre expectativas docentes para las y los profesores de las materias que componen el ciclo inicial de la UNAJ. El procesamiento de los primeros resultados nos ha generado diferentes preguntas acerca de este contexto de *virtualidad forzada* que nos toca atravesar: ¿Cómo afectarán a docentes y estudiantes las condiciones de confinamiento en el hogar y de accesibilidad a las tecnologías digitales para enseñar y aprender en este marco de continuidad pedagógica? ¿En qué medida la falta de experiencia de docentes y estudiantes en entornos virtuales será un obstáculo para la enseñanza y el aprendizaje? ¿En qué consiste una clase virtual en este marco? ¿Cómo definir sus límites espaciotemporales? ¿Cómo se pueden compatibilizar expectativas entre lo que las y los docentes ofrecen para sostener la enseñanza con lo que las y los estudiantes esperan recibir?, son algunas de las muchas preguntas que empiezan a surgir de la dinámica de trabajo. En particular, en esta



presentación trataremos de comenzar a delinear los elementos emergentes para elaborar una respuesta en lo referente con la construcción de sentidos en una "clase virtual" a partir de apelar a una posible definición desde la metodología de la teoría fundamentada basada en el análisis de lo que las y los docentes entienden y asumen que es una clase virtual en este contexto.

**PALABRAS CLAVE:** Continuidad Pedagógica. Virtualidad Forzada. Clases Virtuales. Teoría fundamentada.

## 1.INTRODUCCIÓN

La UNAJ está situada en el segundo cordón del conurbano bonaerense y recibe año a año a miles de estudiantes de la zona que suelen ser primera generación que concurren a la universidad, con una variedad de trayectorias educativas y diversas expectativas. En función de las particularidades de esta población es que cuenta con una Facultad destinada a los inicios, el Instituto de Estudios Iniciales (IEI). El mismo se encarga de realizar el Curso de Preparación Universitaria que es de carácter obligatorio y no restrictivo, y también un Ciclo Inicial destinado a estudiantes que cursan en la universidad y que está formado por 4 materias: Taller de Lectura y Escritura, Problemas de la Historia Argentina, Prácticas Culturales y Matemática.

Al igual que el resto del sistema educativo, nuestra universidad se vio alterada en su ritmo normal de trabajo, a partir de la actual pandemia provocada por el COVID-19. La cuarentena obligatoria dispuesta por el gobierno nacional nos encontró en pleno transcurso del Curso de Preparación Universitaria que finalmente tuvo que ser interrumpido. No obstante, para dar continuidad pedagógica y garantizar el derecho a la educación, las autoridades de la universidad convocaron a la comunidad educativa a planificar un proceso de virtualización de aquellas materias que podían hacer una oferta curricular a distancia a través de una plataforma virtual.

Por virtualizar, asumimos aquí la idea de Orozco (2013) que considera que la misma implica la articulación de al menos esas dimensiones: lo organizacional, lo comunicacional, lo tecnológico y lo pedagógico. Por ello, a la decisión organizacional le siguió la preparación y puesta al día de la tecnología que la demanda iba a requerir, actualizando y migrando a nuevos servidores que pudieran dar respuesta al volumen de información.

Luego, a nivel pedagógico, se fueron dando diferentes pasos. En esta presentación nos vamos a enfocar en el proceso llevado adelante por el IEI, para recibir a su nutrida matrícula y preparar las aulas virtuales. Es importante destacar que en el 2020 han ingresado a la UNAJ algo más de 10000 estudiantes, por lo que cada materia del IEI oferta aproximadamente alre-

dedor de 100 comisiones a cargo de 60 docentes. Así mismo, cada una de las materias cuenta con una coordinación que es quién se encarga habitualmente de llevar adelante los materiales de cátedra, los cronogramas y de establecer las pautas para garantizar cierta homogeneidad en la cursada. Es así como, a la hora de virtualizarlas, cada coordinación ha armado un equipo de trabajo que desarrolló el aula, la secuencia de actividades y los diversos dispositivos de interacción a partir de los materiales existentes. En ese sentido, se le brinda a cada docente el aula virtual con los contenidos diagramados y la posibilidad de intercambiar con sus estudiantes a partir de los foros, donde cada profesional tendrá que diseñar su rol docente particular. De alguna manera, será interesante analizar de qué forma este rol en este contexto tan particular se podrá reconfigurar y cómo cada docente lo asumirá y desarrollará.

Es importante destacar que la UNAJ viene realizando hace años un proceso de desarrollo e investigación en relación con la educación virtual a través de las aulas extendidas que funcionaban como complemento de la presencialidad. Así mismo, el año pasado ha comenzado un proceso de virtualización vinculado a dictar una carrera en modalidad a distancia a partir de atender la demanda de un sector en particular. Sin embargo, si bien estas experiencias son los antecedentes claros de la situación actual, resulta trascendente visualizar que la experiencia que desarrollamos actualmente se enmarca en lo que llamamos la "virtualización forzada". Desde esa perspectiva desarrollamos esta investigación a partir de vislumbrar que muchas cosas cambian su sentido en esta nueva realidad.

## **2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA / DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN**

Embarcados en el proceso de virtualización "forzada" antes descrito, comenzamos la investigación a partir de una indagación sobre las expectativas de las y los docentes de las materias del ciclo inicial. El cuestionario fue enviado por correo electrónico, era de carácter anónimo y podía ser respondido libremente. Se estructuró en torno a una serie de cuestiones: el contexto de aislamiento, la organización familiar y la accesibilidad, su posible o no influencia en el trabajo docente y en el aprendizaje del estudiantado, la falta de experiencia previa con entornos virtuales y su posible impacto, las formas de trabajo colectivo como soporte de la tarea docente. Luego un espacio libre para expresar sus expectativas respecto de esta situación.

De un total de alrededor de 250 docentes que integran las materias, recibimos 83 respuestas<sup>129</sup> que fueron analizadas cuantitativa y cualitativamente. A nivel cuantitativo, en el siguiente cuadro se presentan el resumen de los principales hallazgos.

129.- A la vez, 50 docentes manifestaron su interés de volver a ser contactado para profundizar la investigación.



Ilustración 1 (Experiencia previa de las y los docentes con aulas virtuales)

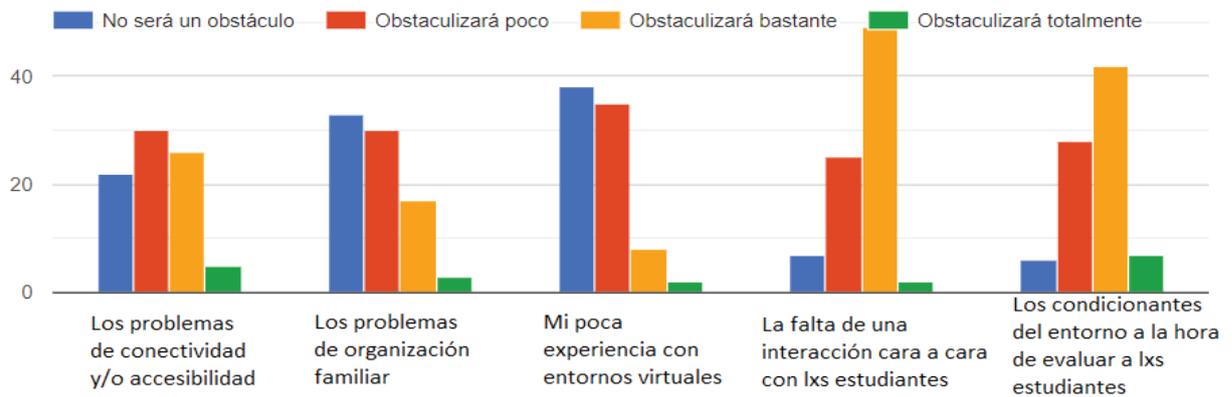


Ilustración 2 (Obstáculos a los que las y los docentes creen que tendrán que enfrentarse)

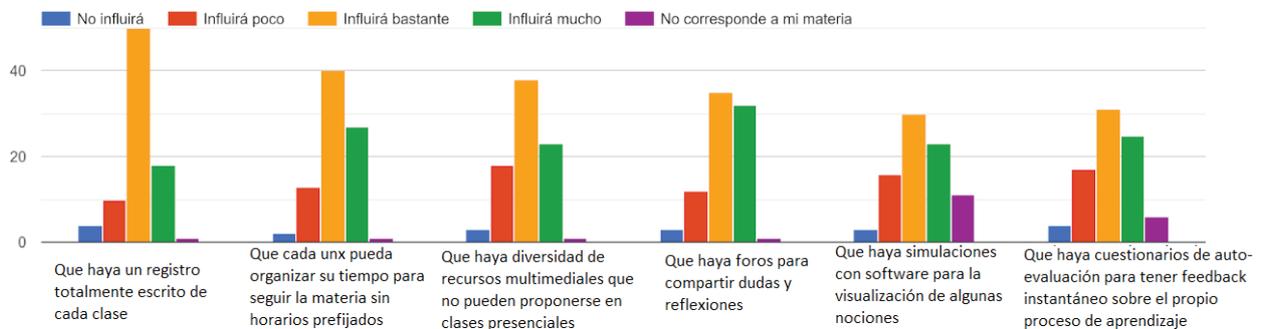


Ilustración 3 (Qué y cuánto influirá en el aprendizaje de las y los estudiantes)

A nivel cualitativo, con la asistencia del software ATLAS.ti (versión 8.4) elaboramos diferentes esquemas y representaciones que nos permitieron entender y relacionar los principales emergentes de estas expectativas e interpretarlos en clave investigativa. Si bien la palabra más frecuente elegida por las y los docentes para caracterizar esta transición a una virtualidad forzada, fue "desafío"; diversos elementos como experiencia, recursos, clases y temporalidad, entre otros, aparecieron en las respuestas de producción breve que les propusimos para conocer tales expectativas.

	◇ Acceso 5	◇ clase 10	◇ Desafío 20	◇ Distancia 5	◇ Experiencia 33	◇ Obstáculo 4	◇ Recursos 17	◇ Temor 4	◇ Temporalidad 9
◇ Acceso	5		3	1	1	3	1		
◇ clase	10		3	1	3		2		1
◇ Desafío	20	3	3	1	8	4	4		3
◇ Distancia	5	1	1	1	1	1			
◇ Experiencia	33	1	3	8	1	1	7	2	4
◇ Obstáculo	4	3	4	1	1		1		
◇ Recursos	17	1	2	4	7	1		1	2
◇ Temor	4				2		1		
◇ Temporal...	9		1	3	4		2		

Ilustración 4 (Tabla de coocurrencias: Las mismas son cuando dos códigos coexisten en una misma cita. El número al lado de cada código es la frecuencia de este)



Ilustración 5 (Nube de palabras: Ofrecidas como respuesta a definir en una palabra esta etapa)

A partir de la lectura de las respuestas de las y los docentes, comenzamos a considerar que había un supuesto que, tanto docentes como estudiantes, asumen como natural y que tenía que ver con la idea de "clase". Sin embargo, en el contexto de virtualidad forzada, para nosotras comenzaba a tener diferentes sentidos. ¿En qué consiste una clase a través de una plataforma virtual en esta situación?, ¿Quién, cómo, cuándo, cuánto explica?, ¿Cuáles son los límites espaciotemporales de la clase más allá de un cronograma de cursada?, ¿Qué ofrecen las y los docentes y qué están esperando recibir las y los estudiantes en relación con los conocimientos y saberes?, son algunos de los interrogantes que nos movieron a continuar la investigación. Así, tomamos la decisión de proponernos construir el sentido de lo que se estaba

entendiendo por "clase", a través de la perspectiva metodológica de la teoría fundamentada.

Dicha metodología, desde finales de la década de los '60 en que tuvo sus orígenes a partir de los trabajos de Glaser & Strauss (1967), ha ido creciendo y tomando diferentes vertientes, pasando por trabajo de revisión crítica (Glaser 1978, 2000, 2002) hasta llegar a los más recientes que han integrado aspectos relacionados con la participación y la construcción de una mirada descolonizadora (Smith 2012, Stringer 2013). En este trabajo, nosotros consideraremos los aportes en relación con la investigación educativa (Lora, Cavadias & Miranda 2017).

Esta perspectiva metodológica asumida, se articula con aproximación teórica a la que adherimos para comprender el trabajo del docente. El *enfoque documental de la didáctica* (Gueudet & Trouche 2009) resulta un marco fecundo para analizar el trabajo de quien enseña en torno a los recursos de enseñanza. Aquí se considera al término recurso en el sentido dado por Adler (2000) que contempla tanto aspectos materiales como socioculturales. Un libro de texto es un recurso, pero un intercambio con un estudiante o con un colega, una reflexión sobre la práctica, también lo son. Los recursos, según el sentido etimológico del término, "vuelven a la fuente" y alimentan el trabajo docente y potencian su desarrollo como profesional. Un recurso, forma parte en realidad de un sistema de recursos que está relacionado con el sistema de conocimientos, saberes y prácticas que el docente posee y cuya evolución en el tiempo permiten considerar este desarrollo profesional.

En el ciclo inicial de UNAJ, todas las materias tienen un libro de cátedra o recurso institucional de referencia. Si bien hemos señalado que la virtualización supone un entramado complejo que es mucho más amplio que transformar un libro en papel en un soporte digital, todas las materias lo han considerado como recurso central a la hora de organizar la virtualización, integrando y articulando con otros recursos multimediales que la plataforma virtual ofrece. Como sostiene el enfoque documental, el sistema de recursos es más o menos estable, y un nuevo recurso que se ofrece para su integración al sistema, implica una cierta desestabilización y reorganización de estos y por tanto una evolución. Asumimos la hipótesis de que todo el proceso de virtualización y el cambio de soporte pueden ser considerados como un nuevo recurso que las y los docentes deberán tratar de integrar a su sistema. Este proceso pondrá de manifiesto, saberes, conocimientos y prácticas en las y los docentes y, por supuesto, nuevos aprendizajes.

Este trabajo documental revela que la actividad docente va más allá de la clase, y dado la complejidad de poder definir en este nuevo contexto, en qué consiste una clase, hemos decidido avanzar en la investigación con quienes se han mostrado dispuestos a ello. A partir de la siguiente propuesta enviada por correo electrónico, que básicamente consiste en pedirle a las y los docentes que capturen una serie de pantallas que a su entender representen su trabajo asociado a una clase del tema que quisieran y que, luego, elaboren un texto o graben un audio donde puedan dar cuenta de porqué eligieron estas pantallas para representar este trabajo.

Los primeros aportes recibidos nos permiten, como parte de la fase preliminar de muestreo previsto en la metodología de la teoría fundamentada, comenzar a generar los códigos o categorías con una primera serie de propiedades, cuya matriz de síntesis presentamos a continuación:

Tabla 1 (Matriz de muestreo preliminar con categorías y sus propiedades)

Categoría	Propiedades
Clase	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Temporalidad: límites; inicio/fin.</li> <li>- Explicaciones: ¿cuándo?, ¿quién?, ¿cómo? y ¿para qué?</li> </ul>
Estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interacciones: entre pares/con docente.</li> <li>- Interacciones: dentro y fuera de la plataforma.</li> <li>- Aprendizajes: ¿cómo se registran?, ¿cómo se evalúan?</li> </ul>
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tipos y usos de los propuestos por la coordinación.</li> <li>- Tipos y usos de los ofrecidos por la plataforma.</li> <li>- Tipos y usos de su propia producción.</li> </ul>

Este primer muestreo, en la fase posterior de la investigación configurado por el contraste, necesita ser ahondado y de alguna manera servirá para refinar los códigos hermenéuticos y poder comenzar a construir la teorización sobre el sentido y significado conferido al concepto de clase virtual bajo las condiciones de virtualidad forzada descriptas oportunamente.

### 3.CONCLUSIONES

Evidentemente dadas la fase en que nos encontramos en relación con el desarrollo de la investigación, podría conducirnos a sacar conclusiones prematuras al respecto. Esperamos que en el desarrollo de las entrevistas en profundidad proyectadas podamos construir respuestas sustantivas a los interrogantes iniciales. No obstante, creemos que las perspectivas que se abren a partir de esta pesquisa trascienden la coyuntura de la virtualidad "forzada" y nos permitirán pensar a la vez, en el día después, en la vuelta a la "presencialidad". ¿Qué de todos estos aprendizajes quedarán y se integrarán al cotidiano de nuestras clases?, ¿Cómo se reconfiguran el rol docente y el rol estudiante?, ¿Qué aspectos de experiencia por la virtualidad transitada podrán ser integrados y cómo en un futuro?, ¿En qué medida la vuelta a la presencialidad tendrá algo de bi-modalidad aprovechando el potencial y la diversidad de recursos producidos y disponibles?, son algunas de las nuevas preguntas que nos permiten no solamente revalorizar el sentido de esta investigación circunstancial, sino proyectar posibles continuidades.

## BIBLIOGRAFÍA

Adler, J. (2000). Conceptualising resources as a theme for teacher education. *Journal of Mathematics teacher Education*, n° 3, p. 205-224.

Glaser B. & Strauss A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New Brunswick, NJ: Aldine Transaction.

Glaser B. (1978). *Theoretical sensitivity: advances in the methodology of grounded theory*, Mill Valley, Sociology Press.

Glaser B. (2000). *The discovery of the grounded theory*, Mill Valley, Sociology Press.

Glaser B. (2002). Conceptualization: On theory and theorizing using grounded theory. *International Journal of Qualitative Methods*, 1 (2). Article 3. Disponible en <https://journals.library.ualberta.ca/ijqm/index.php/IJQM/article/view/4605>

Gueudet, G. & Trouche, L. (2009). Towards new documentation systems for mathematics teachers? *Educational Studies in Mathematics*, 71(3), 199-218.

Lora A.A., Cavadias, L. M. & Miranda, A. J. (2017). La Teoría Fundamentada en el Marco de la Investigación Educativa. *Saber, ciencia y libertad*, 12(1), 10.

Orozco, J. (2013). *La Virtualidad en Educación Superior: Una Perspectiva*. XIV Encuentro Internacional Virtual Educa Colombia 2013. Recuperado de <http://www.virtualeduca.info/ponencias2013/171/LavirtualidadenESUnaperspectivaJairoL.pdf>

Smith, L. T. (2012). *Decolonizing methodologies: Research and indigenous peoples*. London, United Kingdom: Zed Books.

Stringer, E. (2013). *Action Research*. Thousand Oaks, CA: SAGE.

# Del taller presencial al taller virtual

**Kain Aramburu, Itziar<sup>1</sup>**

**Giagante, Bianca<sup>2</sup>**

**Breide, José Manuel<sup>3</sup>**

1 FAU-UNLP, Argentina. [itziarkain@gmail.com](mailto:itziarkain@gmail.com)

2 FAU-UNLP, Argentina. [bianca.giagante@gmail.com](mailto:bianca.giagante@gmail.com)

3 FAU-UNLP, Argentina. [jose.breide@gmail.com](mailto:jose.breide@gmail.com)

## RESUMEN

La experiencia pedagógica que abordamos pretende dar cuenta de la complejización de la tarea de la enseñanza-aprendizaje durante el coyuntural confinamiento. Partimos desde la concepción de la educación como un proceso dialéctico en el cual quienes cumplimos el rol de docentes y quienes cumplen el rol de estudiantes, deberíamos dialogar y retroalimentarnos sinérgicamente. Hoy, sin embargo, en la Universidad Pública, prevalece el paradigma positivista aún incluso en ámbitos áulicos cuyo espacio pareciera promover la horizontalidad.

El aislamiento social, preventivo y obligatorio ha tornado aún más visibles las inequidades en que se encuentran los participantes del proceso educativo en la Universidad Pública. Sin embargo, el espectro de estudiantes que no dispone de las facilidades necesarias para participar de la educación virtual, parece naturalizarse, como desde hace largo tiempo se viene naturalizando la deserción de los sectores populares en este ámbito académico.

Desde nuestro rol como docentes no rentados, entendemos que el aula presenta un potencial aún no del todo explorado respecto al diálogo transformador posible, dado que las prácticas que lo llevan adelante, aún representan porcentajes marginales en la totalidad de los equipos docentes. Sin embargo, dados sus resultados, y las diferentes pruebas a las que nos sometió el confinamiento, apostamos a que los procesos educativos emancipadores constituyen un camino posible, pero sobretodo necesario. Nuevas pruebas con diferentes herramientas han posibilitado prácticas educativas antes impensadas. En muchos casos, los cuerpos docentes han reparado en estas desigualdades y se ha encauzado en cierto grado, la búsqueda de alternativas personalizadas y de tratos más contenedores, introduciendo el rol que mantenía sumergido desde hace tiempo la docencia. Sin embargo, cabe preguntarnos ¿El



confinamiento es el problema? ¿En qué medida esta nueva experiencia global, de reinventar las prácticas educativas, realmente consistirá en un desarrollo de una educación más consciente?

**PALABRAS CLAVE:** pedagogía crítica; enseñanza-aprendizaje; pandemia; aula-taller.

## 1. INTRODUCCIÓN. Enfoques, fundamentos y posicionamientos.

Para introducir nuestras experiencias prácticas, es fundamental delinear bajo qué perspectivas conceptuales las asentamos. Trabajamos bajo la perspectiva de la pedagogía crítica, aquella que busca que el proceso enseñanza-aprendizaje apunte a la transformación de las desigualdades vigentes a través de la autonomía de los pueblos y la liberación simbólica y material de les<sup>130</sup> participantes en el proceso pedagógico. Este proceso debe promover la criticidad sobre el mundo, construyendo la voluntad fáctica de transformarlo. Es, en este sentido, una pedagogía, en esencia política.

Acordamos con Richard Sennet (2011) en cuanto a la generalizada desintegración del nivel societal, emergente del repliegue hacia lo privado promovido por el modelo neoliberal. Entendemos que ante esta situación, la educación pública, debe ser el ámbito de convergencia de la diversidad. Por este motivo, constituye un potencial impostergable sobre el diálogo de saberes necesario para todo proyecto educativo, ético-político y emancipatorio.

Por los años 60<sup>0</sup>, tanto la Teoría de la dependencia como la Teología de la liberación, denunciaron la utilización del ámbito escolar como herramienta de homogeneización de la diversidad latinoamericana para su disciplinamiento en pos de formar personas que contemplen al desarrollo en clave económica, eurocéntrica y etnocéntrica, postulando como modelo a Estados Unidos, propiciando la autopercepción de les natives como población demandante de cultura.

En contraposición a esto y como salida propositiva, retomamos los aportes de Rodolfo Kusch (1962), Paulo Freire (1970) y Jürgen Habermas (1989) para delinear un enfoque integral mediante el cual se entiende a la educación problematizadora como el ámbito donde construir un horizonte común. La diversidad, constituye un potenciador de la acción dialógica mediante la cual les estudiantes construyen una visión del mundo compartida, tornan críticas aquellas visiones ingenuas, y sin coacciones logran un acuerdo que está dirigido a la transformación del mundo. La dialéctica propuesta por el "estar-siendo"<sup>131</sup> de Kusch (1962) constituye el enfo-

---

130.- La escritura del presente trabajo se hará eco de los debates en torno al lenguaje inclusivo, por lo tanto se utilizará la "e" a título de expresión de las diversas identidades.

131.- "(...) buscamos en lo opuesto y recurrimos a lo que sentimos como negado, lo que no se toma en cuenta, nuestra aspiración escondida de no recibir nada, para restituir secretamente la fórmula del estar-siendo y ganar la salud." (Kusch, 1962, cap. 8, p.649)

que filosófico en el que se sumerge la pedagogía crítica que planteamos. Ésta, apunta a que los estudiantes, junto con los docentes cumpliendo el rol de guía, a partir de enfrentarse a una situación problemática, delinear herramientas para pensar el problema, y a partir del diálogo transformador lo cargan de sentido, realizan las preguntas necesarias y se plantean colaborativamente las hipótesis que podrían constituir resoluciones.

Para el relato de nuestras experiencias pedagógicas nos situamos desde la posición de docentes no rentados. En la Facultad de Arquitectura de la Universidad a la que pertenecemos, los docentes no rentados abundan y cumplen un rol sustancial en el mantenimiento de la educación pública, gratuita y de calidad. La relación de cantidad de estudiantes por docente remunerado en las asignaturas en que nos desarrollamos es baja en relación al proceso de enseñanza-aprendizaje que propone la Facultad. En este sentido el plantel de docentes no rentados garantiza una relación más adecuada entre cantidad de estudiantes por cada docente, sosteniendo de manera honrosa y desinteresada, un grado de intercambio docente-estudiante más cercano al ideal.

Sin embargo, el hecho de no contar con una remuneración por el trabajo realizado genera dos problemáticas: En primer lugar, la necesidad de sobreocupación de los docentes no rentados en trabajos que les permitan sostenerse económicamente produce un gran impacto en el tiempo disponible para dedicar a la tarea docente. Muchas veces esto desencadena el abandono de la tarea no remunerada y consecuentemente, la distancia docente-estudiante vuelve a incrementarse. En segundo lugar, al no disponer de formación pedagógica durante el trayecto académico, y no obtener remuneración por la tarea docente, se dificulta acceder a una formación pedagógica paga.

Entendemos que la tarea docente es una actividad que trasciende la mera transmisión unidireccional de experiencias. El horario de una clase resulta acotado para trasladar la planificación de dinámicas, la corrección de trabajos y el seguimiento del proceso de aprendizaje de los estudiantes. Esto repercute directamente sobre la tríada sobreocupación - tiempo disponible - formación afectando por un lado, el desempeño docente y consecuentemente, la calidad educativa.

La currícula de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo, de la UNLP, en la que se enmarca la práctica que prosigue, se estructura en tres ciclos: Básico (1ero), Medio (2do a 4to) y Superior (5to a Proyecto Final de carrera). Las prácticas a desarrollar, forman parte de experiencias de asignaturas pertenecientes a los tres distintos momentos de este trayecto académico, abordando sus respectivos aportes, complejidades y problemáticas.

Nos resulta relevante hacer hincapié en las problemáticas generales de la currícula que podemos evidenciar como docentes de estas distintas áreas y modalidades. En primera instancia, haremos mención a las que surgen de la estructura del plan: Su abundante carga horaria,



principalmente en ciclo medio, sumada a la superposición de evaluaciones. Estas últimas, no están reguladas y organizadas por el Calendario Académico, y pensadas para aportar al proceso de aprendizaje de cada estudiante. Depende del cuerpo docente, encontrar estrategias para un equilibrio entre: Cumplir con los contenidos de las asignaturas, no sobrecargar a los estudiantes y hacer que los procesos de enseñanza-aprendizaje sean reflexivos, dialécticos y colectivos. Si no emerge como inquietud de los cuerpos docentes, el plan de estudios permite la superposición de entregas de trabajos prácticos con evaluaciones, entregas de trabajos de múltiples asignaturas el mismo día y semana, entre otras complejidades. No por nada, se ha naturalizado que en arquitectura “se trabaja de noche”.

En segunda instancia, los contenidos y herramientas entre las distintas asignaturas están fragmentados, por lo tanto el soporte teórico con el cual cuentan los estudiantes, se encuentra desintegrado. Cada asignatura desarrolla un problema de conocimiento alejado completamente de los demás, lo que deja en manos de cada estudiante la incorporación de los mismos en un saber holístico. La problemática antes mencionada, enfatiza el rol tecnicista de nuestra disciplina, haciéndonos cada vez menos reflexivos y cada vez más profesionales de la parte.

En tercer lugar, la relación entre la teoría y la práctica. Advertimos que este vínculo es casi nulo, ya sea en la aproximación de las materias más técnicas a la producción de la arquitectura, o la problematización de la sociedad, la ciudad y sus necesidades, a la hora de abordar materias de planificación territorial o proyecto arquitectónico. Eso dificulta la conceptualización de los problemas, y genera la repetición de soluciones estereotipadas a la vez que incrementa la distancia entre los procesos académicos y las posibles salidas laborales.

## **2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA: Del taller presencial al taller virtual**

Nos parece relevante pensar en las relaciones que se construyen en el espacio aúlico. En este sentido, cabe destacar la particularidad que nos encuentra en muchas Facultades de Arquitectura, y en particular la nuestra, en la UNLP, desarrollando la modalidad de taller. Contamos con grandes y varias mesas por aula, con pizarrones perimetrales, que nos inducen a pensar que se podría construir el proceso de enseñanza-aprendizaje desde otros vínculos, sin podios, ni pupitres. Las “enchichadas” como práctica de colectivización de los procesos de aprendizaje, las preguntas, las búsquedas, constituyen la herramienta histórica y vigente, para la construcción colectiva del conocimiento.

Sin embargo, por un lado, éstas “enchinchadas” se asemejan cada vez más a un catálogo de revista de arquitectura, en el cual, la mayoría de los trabajos expuestos conforman las representaciones más acorde a la tendencia, en lugar del abordaje mayoritario del problema. Por otro, la crítica del resto de los estudiantes es casi nula, dado que no se identifican con

los trabajos expuestos y en el caso de darse este feed back, no siempre se entiende como un intercambio que retroalimenta, muchas veces se interpreta como un acto de mala fe o competencia. Por último, las clases teóricas o correcciones hacen foco en la imagen, producto, resultado o respuesta como principal herramienta (render, corte, cartografía, foto, etc), lo que vuelve cada vez más superficiales los debates.

A partir de esto último, se visualiza que incluso en condiciones presenciales, el ejercicio de la docencia se enfrenta con tres grandes dificultades: La primera, una imagen o representación hegemónica de lo que “debería ser” el producto final, sin contemplar los procesos que lo gestaron, resultando en proyectos abocados a una arquitectura acrítica, alejada de la realidad de su contexto (tecnología y técnica, recursos, modos productivos); la segunda dificultad, es que, al existir una marcada jerarquía en la estructura docente que reproduce ese resultado de lo que “debería ser”, esos aspectos no se discuten; y por último, resulta alarmante la concepción naturalizada, tanto en estudiantes como docentes, de la educación como un proceso de producción de objetos medibles y calificables de acuerdo a ese “deber ser”.

Estos parámetros configuran a la crítica como agresión individual al producto propio y al debate como instancia de connotación negativa, dificultando el ejercicio de plantearse nuevas preguntas y desarrollar el pensamiento crítico. De esta forma, la dinámica del taller se ve alterada, desplazando la construcción colectiva del conocimiento por un diálogo lineal entre le docente que califica, y le estudiante que produce. Es decir, que incluso cuando el proceso educativo se desarrolla en el ámbito del aula-taller, la circulación de la palabra, la participación, la crítica, la colectivización y la horizontalidad, no se dan de manera automática.

Es necesario de-construir la supremacía del producto y su superficialidad sobre los procesos reflexivos y analíticos; des-aprender las lógicas unidireccionales; y construir el espacio y sobre todo el tiempo, tan escaso en nuestros planes de estudios, para el intercambio dialéctico. Todo esto enfatizando el rol del proceso de producción del conocimiento y promoviendo el diálogo transformador entre estudiantes, y entre estudiantes y docentes, para potenciar el valor de los procesos de problematización.

## **El taller en la pandemia**

Nuestras prácticas docentes se están desarrollando en comisiones de entre 30 y 45 estudiantes junto con le docente a cargo, en las asignaturas: Procesos Constructivos I (2do año) del Área Ciencias Básicas, Tecnología, Producción y Gestión; Planificación Territorial I (4to año) del Área de Planeamiento; y Hábitat popular: problemas, políticas y gestión, materia electiva orientada del Área de Planeamiento (5to/6to año). A partir de ellas trataremos de construir las problemáticas comunes para poder interpretar a una escala más amplia, la experiencia docente durante el aislamiento social, preventivo y obligatorio.



El ciclo lectivo 2020 comenzó sin dudas bajo circunstancias sin precedentes. Nos encontramos confinados, en algún sitio (no necesariamente nuestra vivienda) con un decreto nacional que prohibió las clases presenciales y todo tipo de circulación o encuentro. Frente a esta coyuntura y la decisión de las autoridades de la UNLP y la FAU de continuar con el Calendario Académico y validar las cursadas, nos vimos en el deber de avanzar, como se pudiera, con lo planificado.

Las circunstancias “externas” a la cursada se han complejizado. Lamentablemente, la percepción y acompañamiento que podemos hacer de la situación de cada estudiante es muy relativa en comparación con la que se desarrolla durante las clases presenciales. No obstante, hay conflictos preexistentes que se hacen mucho más visibles durante el “taller en la pandemia”. Las franjas horarias de nuestra Facultad, ofrecen turno mañana, tarde y noche sin cupos. En general, las cursadas de turno noche, están habitadas por estudiantes adultos que trabajan y/o tienen familia. Durante las clases virtuales, la presencia de niños, las tareas domésticas, el cuidado de adultos mayores, el trabajo que no se vio afectado por la cuarenta, los problemas familiares, económicos o anímicos, se ven más expuestos y lógicamente, impactan también en algunos docentes, dificultando el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Resulta evidente que la construcción del taller, en este contexto, depende exclusivamente del acceso a la conectividad, y si bien la mayoría de los estudiantes y docentes pudimos establecer esta conexión, normalmente es intermitente, haciendo casi imposible un debate sostenido. En general, nuestras asignaturas proponen trabajos en equipos, con lo cual, estas dificultades se trasladaron a la conformación de los mismos, que en algunos casos se llevó adelante entre estudiantes que quizá nunca se vieron. En otros casos, directamente se vio anulada la posibilidad de trabajar de manera conjunta.

Para afrontar este desafío, fue indispensable re-definir las circunstancias “internas”. Lejos de querer reemplazar la instancia presencial, se busca dinamizar la interacción, a través de herramientas como la plataforma digital de la UNLP, Aulasweb y la aplicación Zoom. Respetando los horarios y días de cursada, se hace hincapié en el “encontrarnos” para poder construir un sentido de grupo con una video-llamada, o varias, reduciendo la cantidad de participantes, para romper con la timidez y que pueda haber más aportes contribuyendo a ampliar los debates. A pesar de estas estrategias, aún no hemos logrado consolidar los grupos. Las interacciones virtuales, se ven complementadas por grupos de Facebook, de Whatsapp y por las páginas oficiales de las cátedras. Las bibliografías, los teóricos, los avances, las preguntas operativas y académicas se canalizan, principalmente, por estos “medios colectivos”, y por el mail individual.

Los cuerpos docentes contamos con escasa formación respecto a la utilización de medios digitales para comunicarnos, para producir contenido o incluso evaluar. Por esta razón, se invierte mucho tiempo en indagar sobre la seguridad de las aplicaciones, la construcción de teóricos instrumentales, la prueba de nuevos programas para las distintas instancias y tipos

de trabajos (mesa de debate, teóricos, prácticos, etc.). A su vez, las plataformas disponibles, desde aulasweb hasta zoom, no presentan interfaces que estén preparadas para una interacción dinámica dificultando aún más la construcción colectiva del conocimiento. Sin embargo, en este contexto, es de destacar el compromiso y creatividad de un parte importante del cuerpo docente para desarrollar nuevos mecanismos y metodologías, que permitan llevar adelante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los estudiantes por su parte, tienen una actitud activa en el marco de sus posibilidades: interactúan entre ellos, reconocen sus nombres, sus caras y sus trabajos, se solidarizan con quien no puede conectarse o asistir por algún motivo. Entre un 25% y 50% de los estudiantes, muestra avances en las “enchichadas” virtuales semanales. Distintas aplicaciones como Google Maps, Street View, Paddle, nos han permitido complementar los aportes de distintas plataformas como Idehab<sup>132</sup>, CartoAba<sup>133</sup>, etc.

Es notable la adecuación que tuvo que hacerse sobre las metodologías de los procesos pedagógicos, lo cual tiene importantes consecuencias en los contenidos de los mismos. Algunas de las que podríamos mencionar se vinculan con los análisis o diagnósticos (arquitectónicos y urbanos). Primero, los estudiantes llevan adelante procesos individuales y aislados, por lo que se repiten dificultades, en vez retroalimentarse en avances colectivos y dinámicos. Segundo, distintas experiencias que requieren de nuestra experiencia en determinados espacios o recorridos, se vieron reducidas a lo que teníamos a mano (analógica y digital). Tercero, el tiempo no rige igual que antes del Covid-19, y en ese sentido, es evidente que no todos los contenidos previstos en la currícula podrán desarrollarse de manera ordinaria.

### 3. CONCLUSIONES

Para abordar a una conclusión creemos que es sustancial refutar la idea de que la pandemia consiste en un fenómeno democrático. La amenaza constituye una cuestión generalizada, pero en cuanto a su injerencia en ámbitos de vulnerabilidad, es evidente que afecta de manera exponencial a los sectores más postergados. Con esto, queremos hacer referencia a que muchas de las problemáticas que hoy se visibilizan con la excusa del COVID-19, constituyen conflictos estructurales existentes previamente a la expansión del virus (Harvey, 2020).

En la Argentina hay 16 millones de personas que viven bajo el índice de la pobreza y aproximadamente 4400 barrios populares carentes de toda infraestructura urbana. Con lo cual, los objetivos que la pedagogía crítica propone permanecen, sólo que, lo que transitamos en estos días, constituyen adaptaciones de método.

---

132.- Infraestructura de Datos Habitacionales Georreferenciados de la provincia de Buenos Aires

133.- Cartografía Territorial operativa

La coyuntura estableció, como obligación global, la adaptación de los docentes a nuevas dinámicas de enseñanza. Esta cuestión puede tomar dos rumbos. Uno de connotación negativa, ya que la tecnologización, bajo testimonios de estudiantes, ha incrementado el distanciamiento con los docentes y ha instalado, en muchos casos, el paradigma positivista como la alternativa de "efectivizar el tiempo virtual". El segundo rumbo, al que apostamos, constituye el apropiarnos de las herramientas tecnológicas y poder promover actividades antes impensadas y enriquecedoras, como lo son el acercamiento con actores de otras latitudes, la sistematización de contenido, la elaboración de material audiovisual explicativo por parte de los docentes, la democratización de los debates, entre tantas otras.

Sin embargo, no debemos romantizar estas posibilidades. Hoy, este contexto, ha acentuado el hecho de que los sectores populares representan un porcentaje más que marginal en la constitución del estudiantado universitario. El confinamiento ha promovido la deserción, dado que aquellos que no disponen de dispositivos, de conectividad, de espacio de tranquilidad para el estudio o trabajo, o aquellos que tienen hijos, no presentan las facilidades necesarias para constituirse como un estudiante o docente de la universidad virtual.

Hoy, bajo estas circunstancias, se hace inminente comprender la importancia de la educación pública como ámbito de construcción de horizontes comunes de emancipación. Es esencial replantearnos tanto los contenidos, en pos de garantizar que sean integrados y aporten a un desarrollo personal y colectivo, como los métodos, abogando a constituir prácticas dialécticas que promuevan la praxis reflexiva.

Para finalizar, creemos que es sustancial subrayar lo irremplazable del espacio físico de discusión y debate. El grado de desigualdad establecido en Latinoamérica reflejado en las condiciones de hábitat de muchos estudiantes y docentes de la educación pública, determina que la dimensión espacio-tiempo que constituye el hecho de concurrir a la escuela o a la universidad, representa un paréntesis anhelado en nuestros cotidianos. Dentro de ese espacio de encuentro, la construcción de la pedagogía crítica, constituye una posibilidad, pero, sin los sectores populares conformando un porcentaje amplio del aula, ya sea ésta física o virtual, la construcción de espacios contrahegemónicos y emancipadores, se hace inalcanzable.

¿Será el confinamiento una posibilidad para replantear nuestras prácticas? ¿Podremos romper con las barreras del individualismo para construir una pedagogía crítica capaz de desconfinar y territorializar el proceso educativo?

## **BIBLIOGRAFÍA**

HABERMAS, J. (1989). *Discurso filosófico de la modernidad*. Editorial Taurus Humanidades. España. Traducción de Manuel Jiménez Redondo.

HARVEY, D. (2020). *Política anticapitalista en tiempos de COVID-19*. Artículo recuperado el 20 de Abril de 2020 en [https://www.sinpermiso.info/textos/politica-anticapitalista-en-tiempos-de-covid-19?fbclid=IwAR3pFYuGSOsYlihvSRipo1A1YCehtcHc\\_SWgxPP4yIK1VCsYpt3C-Qb-nDXw](https://www.sinpermiso.info/textos/politica-anticapitalista-en-tiempos-de-covid-19?fbclid=IwAR3pFYuGSOsYlihvSRipo1A1YCehtcHc_SWgxPP4yIK1VCsYpt3C-Qb-nDXw)

KUSCH, R. (1962). *Obras Completas Tomo II, América Profunda*. Editorial Fundación Rosas

Seminario "Pedagogía Escuelas Contemporáneas" . (2020). *Modernidad y Pedagogía crítica*; [Archivo PDF]. Facultad de Ciencias Humanas, CEDI, Humanas Virtual, UNICEN. Recuperado de: [https://docs.google.com/document/d/1aN5MAoxmill\\_Xn-01efetoArV99vhGZgiXa1e\\_el-Zuw/edit?usp=sharing](https://docs.google.com/document/d/1aN5MAoxmill_Xn-01efetoArV99vhGZgiXa1e_el-Zuw/edit?usp=sharing)

SENNETT, R. (2011). *El declive del hombre público*. Editorial Anagrama. Barcelona.



# Educación universitaria en tiempos de pandemia. Reflexiones sobre prácticas docentes en la inexorable continuidad del proceso educativo.

**Dra. Lanfranco Vázquez, Marina Laura**

FCJyS-UNLP, Argentina, [mllanfranco@yahoo.com.ar](mailto:mllanfranco@yahoo.com.ar)

*“Entre la fiebre y la ansiedad, pensaba –hacia adentro- que los parámetros de la conducta social organizada habían cambiado para siempre y de forma definitiva” (Paul B. Preciado, 2020).*

## Prolegómenos de la pandemia

Eran las 8 y media de la mañana del domingo 12 de abril de 2020, domingo de Pascua, día en el que comencé a escribir este aporte para las Jornadas sobre prácticas docentes universitarias.

Nos encontramos en medio de una pandemia, la *pandemia del siglo XXI*<sup>34</sup>, ocasionada por la proliferación del Covid-19.

Incomparable a otras, incomparable en todos los aspectos contextuales, históricos, políticos.

La proliferación del Covid-19 ha sido definida como pandemia por la Organización Mundial de la Salud (OMS) y frente a ello, el Estado Nacional Argentino ha decretado el aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO) de toda la población. Esta medida se dictó el día jueves 19 de marzo, no obstante las medidas de cuidado y control ciudadano ya se comenzaban a disponer y realizar con mayor o menor intensidad los días previos.

Con el objetivo de salvaguardar la salud de la población, los anuncios oficiales se han realizado semana a semana estableciendo nuevos horizontes de aislamiento, extendiendo, prorrogando, programando progresividades en la apertura de ciertas actividades económicas, industriales, comerciales, productivas durante el tiempo necesario para que los efectos de la expansión del virus sean los menores.

Frente a la inexistencia de una vacuna (o su declaración de existencia, comercialización o puesta a disposición mundial por el medio que sea), el ASPO, parece ser el antídoto más efectivo a la propagación de un virus que presenta una alta contagiosidad y que afecta gra-

---

134.- Dra. en Ciencias Jurídicas FCJyS-UNLP, Especialista en Docencia Universitaria UNLP y Especialista en Políticas de Integración FCJyS-UNLP - Docente e investigadora del ICJ-UNLP. Contacto institucional: [mllanfranco@jursoc.unlp.edu.ar](mailto:mllanfranco@jursoc.unlp.edu.ar)

vemente a ciertos grupos denominados de riesgo, especialmente personas con afecciones respiratorias, o mayores de 60 años entre otros casos de extremo cuidado.

En la Argentina, la situación no presenta, al menos por el momento, la gravedad que han sufrido y sufren fuertemente otras partes del mundo que no han tenido la posibilidad de observar *desde lejos* y pensar en medidas de prevención y precaución adecuadas para afrontar la pandemia. Las experiencias, las decisiones tomadas por los gobiernos y la respuesta de las poblaciones han sido distintas en cada país, contexto y tiempo, y por tanto también aquí es difícil hacer comparaciones<sup>135</sup>.

**PALABRAS CLAVE:** Educación Universitaria, Prácticas docentes, Pandemia del SXXI

### Repercusiones pandémicas en la educación universitaria

La Universidad Nacional de La Plata plegándose a los anuncios del Estado Nacional ha determinado el dictado de las carreras de grado y posgrado en modalidad virtual sin suspender el inicio de las clases, pero si la presencialidad.

La Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (FCJyS) como todas las dependencias de la Universidad, ha informado que las clases de grado se dictarán en principio desde el día 1 de abril a través de la plataforma *Cátedras Virtuales*,<sup>136</sup> suspendiendo la presencialidad, pero no el inicio del calendario académico, de las asignaturas de grado (cuatrimestrales) el que solo se pospuso unos días en función de la habilitación como usuarios de docentes de las distintas materias en la plataforma y que nunca la habían utilizado con anterioridad.

Esta plataforma existe desde hace más de 10 años y se presentó inicialmente como una herramienta de *apoyo o sostén* de un sistema educativo cuya carrera Abogacía, está pensada bajo modalidad presencial.

En la FCJyS-UNLP sólo existe una Maestría que se ofrece a distancia utilizando este *Moodle* y que lleva varias ediciones: la Maestría en Sociología Jurídica que dirige la Dra. Olga Salanueva. No existe ninguna otra carrera completa que se haya previsto y planificado pedagógicamente, con anterioridad a la pandemia, con modalidad a distancia y que se encuentre activa actualmente.

El *Moodle* Cátedras Virtuales se ha transformado en el canal oficial (no excluyente) a través del cual se concentra la oferta educativa de las asignaturas de grado de la carrera

---

135.- Girón y Cáceres (2004) se referían a la Influenza como la pandemia del siglo XXI. Pero en este trabajo traemos a colación y recontextualizamos esa denominación para asociarla intrínsecamente al COVID-19.

136.- Se puede acceder a la plataforma Cátedras Virtuales de la FCJyS-UNLP a través del siguiente enlace: <http://campus.jursoc.unlp.edu.ar/> recuperado 10.5.2020

Abogacía de la FCJyS- UNLP<sup>137</sup>.

La inventiva nos ha puesto a prueba y se ha permitido a las y los docentes utilizar distintos recursos existentes en la web para el desarrollo de clases y videoconferencias, video-clases, clases virtuales en simultáneo, métodos sincrónicos y asincrónicos, redes sociales, etc. Por lo tanto, además de las Cátedras Virtuales se ha invitado al cuerpo docente a utilizar todos los canales posibles para comenzar las clases en un contexto de absoluta incertidumbre.

Luego de un mes aproximadamente del inicio de las clases de grado en la carrera de Abogacía, se puso a disposición del cuerpo docente y se tramitaron las licencias adquiridas por la UNLP para utilizar el entorno *Webex* y otros entornos para clases, evaluaciones y exámenes que han sido sugeridos por la propia Facultad (por ejemplo *Big Blue Button*).

¿Cuántos docentes usábamos las Cátedras Virtuales antes de la emergencia de salud pública a partir del COVID-19?

Se ha consultado al Área de Informática de la FCJyS-UNLP con motivo de la escritura de este aporte y antes del 16 de marzo de 2020, el *Moodle* era utilizado con mayor o menor frecuencia por unos 269 docentes. Con posterioridad a esa fecha se sumaron 299 docentes más a su utilización. Un porcentaje de esos docentes tiene un rol asignado en la plataforma pero no la utilizan y hay unos 568 docentes que la utilizan activamente<sup>138</sup>.

Por tanto, de un momento a otro y producto de la pandemia, se ha duplicado, al menos, el número de docentes que utilizan las cátedras virtuales, tal vez como único canal de contacto con un grupo de estudiantes que no conoce, en una modalidad posiblemente también desconocida, con poca o ninguna experiencia en el uso de la herramienta y con absoluta incertidumbre<sup>139</sup>.

Frente a estos datos surgen una serie de interrogantes:

¿Es lo mismo una clase presencial que una clase virtual? ¿Cómo efectuamos la adaptación de una modalidad a otra? ¿Qué tiempos requiere la adaptación y el aprendizaje en la utilización de tecnologías que tal vez algunxs docentes nunca han utilizado para sus clases?

¿Ha desaparecido la necesidad de planificación pedagógica?

¿Podemos considerarnos capacitadxs para dar clases virtuales en *modalidad a distancia* si no lo hemos hecho ni experimentado antes en alguno de los roles, sean estos docentes, ayudantes o estudiantes?

---

137.- La Secretaría de Posgrado de la FCJyS ha desarrollado su propia plataforma también en un formato *Moodle* muy similar al que se utiliza en el grado. El caso de la Maestría en Sociología Jurídica que dirige la Dra. Olga Salanueva es la única 100% a distancia. La plataforma de Cátedras Virtuales de la Secretaría de posgrado, se encuentra disponible a través del siguiente enlace: <http://campusposgrado.jursoc.unlp.edu.ar/> recuperado 13.4.2020

138.- Información personal obtenida a través de un cuestionario diseñado especialmente para esta publicación con el Área de Informática de la FCJyS-UNLP y respondido con fecha 17.4.2020. Es posible que los datos numéricos ofrecidos entonces se hayan modificado a la fecha del envío de este trabajo.

139.- Alejandro Batista (2012) además propone que las cátedras virtuales no podrían ser pensadas como nexo exclusivo de contacto áulico virtual ya que en el presente deberían combinarse con otras herramientas necesarias para crear esa conectividad entre estudiantes y docentes que acerquen el aula a usuarixs y generadores de contenido.

¿Podemos considerarnos capacitadxs a esos fines por ser usuarixs de tecnología celular, de redes sociales masivas o correo electrónico?

¿Cómo pasamos de la categoría usuarixs a la de administradores de una plataforma que servirá de base (en muchos casos como canal único) para el proceso educativo universitario?

¿Los entornos virtuales de acceso masivo que estamos utilizando docentes y estudiantes son seguros? ¿Qué podemos usar y que no? ¿Y cómo?

¿Qué ocurre con la protección de datos y la falta de seguridad sobre algunos de los entornos virtuales más usados?

¿Está democratizado el uso de la tecnología? ¿Quiénes acceden y quienes quedan fuera? ¿Podemos estudiar sólo con un celular?

Otro grupo de preguntas que afloran cerca y se multiplican cada día está relacionado con la educación primaria y son las siguientes:

¿Qué ocurre en el nivel primario con las educadoras? ¿La mayoría de ellas mujeres, madres, con hijxs en edad escolar, con tareas de cuidado y domésticas también culturalmente a su cargo? La perspectiva de género se visibiliza inevitablemente cuando pensamos en la educación primaria, una actividad altamente feminizada, ya que según datos del año 2018, 8 de cada 10 docentes son mujeres<sup>140</sup>.

¿Qué ocurre con las y los niños, sobreexposados al uso de tecnologías, durante varias horas al día?

¿Cómo justificamos la consideración de la utilización de las tecnologías durante varias horas al día, cuando tal vez, antes de la pandemia, estaba mal visto o contraindicado? ¿Qué hacemos madres y padres frente a ello? ¿Aceptamos las reglas impuestas sin discusión?

Me vuelvo a preguntar, entonces, respecto de la escuela primaria: ¿Esta democratizado el uso de la tecnología? ¿Quiénes acceden y quienes no? ¿Son los mismos que antes no podían acceder, se agrandó la brecha o se hizo más visible? ¿Se puede estudiar con un celular? ¿O sin él?

¿Qué escuela queremos? ¿Qué escuela sostenemos? ¿Qué escuela construimos y para quiénes?

En la necesidad de seguir adelante y neutralizar todo efecto colateral que la pandemia pueda derramar en el sistema educativo, ante la ausencia de presencialidad nos quedan en el tintero estas preguntas y muchas otras.

Estas preguntas avanzan con nosotros y nosotras en el marco de la continuidad de las clases profundizando aún más la incertidumbre. Nos lanzamos a la web para dar nuestras clases sin dudar. El proceso educativo debe continuar, ya que la pandemia ocurre afuera pero para la educación *the show must go on*.

140.- "Día de las maestras: 8 de cada 10 docentes son mujeres", artículo completo recuperado el 10 de mayo de 2020 de La Izquierda Diario en <http://www.laizquierdadiario.com/Trabajadoras-de-la-educacion-un-lugar-en-la-primera-linea-de-lucha-ante-las-crisis>

A nivel de política Universitaria, la Universidad de Buenos Aires resolvió reprogramar el Calendario Académico extendiéndose desde el 1 de junio de 2020 al 12 de marzo de 2021, generando una modificación en el receso de verano el que se extenderá del 19 de diciembre de 2020 al 17 de enero de 2021 (Conf. Art. 1 Resolución del Rector 2020-423-E-UBA-REC de viernes 3 de abril de 2020).

La Universidad Nacional de La Plata, hizo público un comunicado oficial donde ratifica la vigencia del Calendario Académico preestablecido por cada unidad académica, llevando a la educación a distancia la oferta de colegios de la Universidad, grado y posgrado<sup>141</sup>.

Al parecer y frente a la misma pandemia, emergencia sanitaria y crisis social mundial se presentan al menos dos posibilidades distintas de enfrentar-afrentar, trabajar/contra-trabajar con un contexto absolutamente adverso y desconocido por una enorme cantidad de docentes y estudiantes.

Posiblemente en tres meses de reprogramación de inicio de clases no estaremos absolutamente entrenadxs docentes y estudiantes para la educación a distancia, pero si posiblemente mejor entrenadxs que quienes vamos aprendiendo sobre la marcha, clase a clase, error a error, acierto a desacierto.

### **Reflexiones sobre mis propias prácticas docentes.**

He comenzado con mis clases de grado en la FCJyS-UNLP, donde tengo a cargo una comisión del último año de la carrera de abogacía, con un seminario de grado optativo; con mesa de examen virtual de un turno presencial pospuesto, con un curso de posgrado en el que participo como estudiante, y con otras actividades de investigación científica en el Instituto que integro. Pero me interpele constantemente en los *cómo*.

Hay algo que considero necesario: los contenidos que abordaremos deben estar atravesados de esto que nos pasa. Hay una pandemia y la estamos viviendo y no podemos hacer como que no pasara nada.

¿Esto ocurre en cada curso, con cada estudiante?

Como se mencionara anteriormente, la plataforma Cátedras Virtuales existe hace más de 10 años y la utilizo casi desde los inicios, en mis clases presenciales como apoyo de las mismas y en las propuestas pedagógicas de seminarios de grado que vengo presentando año a año para aprobación por parte del Consejo Directivo de la FCJyS-UNLP donde agrego la posibilidad de la modalidad semi-presencial.

El espacio curricular previsto para los seminarios de grado (optativos) es de 30 hs. reloj. Se proponen 6 encuentros presenciales de 3 horas cada uno (18 horas) y 4 encuentros virtuales de

141.– El Comunicado oficial publicado por la UNLP se encuentra disponible en su texto completo en el siguiente enlace: <https://unlp.edu.ar/coronavirus/comunicado-la-unlp-ratifica-la-vigencia-del-calendario-academico-17703>, recuperado 12.4.2020

tutorial de elaboración de trabajos de investigación a elección de las y los estudiantes (12 horas).

Al respecto se ha diseñado una metodología de trabajo semipresencial, utilizando la plataforma Cátedras Virtuales creándose un espacio *ad hoc*. Desde el primer seminario de grado que he coordinado bajo la dirección de la Prof. Adriana Hernández en el año 2011 y versaba sobre “Herramientas para la aplicación del derecho aeronáutico”<sup>142</sup>, esta propuesta estaba presente.

En esa propuesta se describía y lo continúo haciendo en los distintos seminarios en los que participo hasta el presente, destacando la utilización de “foros”, “chats”, “mensajes”, “novedades” para poder programar encuentros virtuales y conversaciones con los estudiantes *on line*.

La cátedra virtual es realmente eficiente en lo que respecta a la clasificación y puesta a disposición de material bibliográfico, enlaces a sitios de interés, material audiovisual, etc.

En el seminario de grado “Desafíos del arte para el mundo jurídico”<sup>143</sup>, se había previsto la modalidad semipresencial tal como ha sido descripta anteriormente, pero ante el contexto actual del Covid-19, comenzó a mediados del mes de abril de 2020 (un mes antes de lo previsto originalmente) y en modalidad totalmente a distancia.

En este seminario llevamos adelante una metodología de observación consciente de obras artísticas para relacionarlas con el mundo jurídico, asistiendo a museos, funciones y otras manifestaciones artísticas que nos permitan elaborar esas relaciones en el marco de un proyecto que se apoya en el constructivismo como marco teórico (Ortiz Granja, 2015). El desafío está en la adaptación de esas actividades presenciales (posiblemente insustituibles en modalidad virtual) a las exigencias del aislamiento.

Valiéndome de la herramienta diario de clase (Monsalve Fernández y Pérez Roldan, 2012) al hablar de las propias prácticas docentes, apelo a mi experiencia de estos años en el uso de la herramienta y aun así considero que mi formación es insuficiente como para brindar a las y los estudiantes todos los elementos que puedan coadyuvar a su formación. Lo es, en comparación con la educación presencial, donde me desempeño en la comunidad académica en la que participo.

### **Más preguntas sobre el presente y sobre después**

Marshall Berman (1989) escribía hace más de 50 años en su libro *Todo lo sólido se desvanece en el aire* que en la modernidad no hay tiempo. ¿Y ahora? Hay menos que tiempo, hay un *no tiempo*, otras dimensiones que también han desaparecido, hay un *no espacio compartido*, un no encuentro, una negación al ser social y por tanto político.

142.– El Seminario “Herramientas para la aplicación del Derecho aeronáutico en el ejercicio profesional de la Abogacía en la Provincia de Buenos Aires” fue dictado en el primer cuatrimestre de 2011 y aprobado por Res. HCD 337/2010.

143.– La primera edición del Seminario ha sido aprobada por Res. 378/2018. Actualmente se dicta la segunda edición del mismo aprobado por Res Res. HCD. 274/2019.

El sistema educativo que conocemos, el que existía hasta el día 13 de marzo en Argentina, hoy está en pausa, se detuvo. De pronto tuvo que mutar, y en esa mutación desaparecieron algunas de las necesarias dimensiones que hacían que el proceso educativo sea realmente un proceso.

¿Podemos pensar que el sistema educativo que antes existía ha desaparecido?

Este presente tan claro que podemos vivenciar en estos *tiempos pandémicos*, al que le damos un valor que antes no nos permitíamos dar, arroja un resultado incontrastable: esa universidad y esa escuela que en el paso reciente era nuestro estandarte hoy ha dejado de existir.

Por ello las palabras de Paul B. Preciado (2020) con las que inicia este escrito son tan contundentes.

¿Qué carencias, necesidades, desigualdades este presente nos pone en evidencia?

Frente a las reflexiones previas de mis propias prácticas y las preguntas que se multiplican en este incierto presente, se suceden los siguientes grupos de palabras que he reunido en tríada y que hacen sentido en algunos de los aspectos que antes se expresaron:

Incertidumbre, imprevisto, presente // Duda, pregunta, inercia // Inconmensurabilidad, silencio, a través de...

Me interpelo respecto de la inercia que han tomado nuestros actos en este inusual presente. El día que comencé a escribir estas líneas era un domingo temprano mientras la familia dormía y necesitaba poner en palabras esta fuerza inercial que me arrojaba desde la incertidumbre y el silencio.

Hoy es 10 de mayo, también es domingo y también la familia duerme.

¿Será que, además de lo mencionado, se abre un portal en la vida virtual (que también es hoy, y más que nunca, la vida real) que no nos deja desconectar de nuestras obligaciones (preocupaciones) por imposibilidad de resolverlas cotidianamente?

¿Se ha extendido la jornada laboral a "virtuales" horarios, los posibles, por ejemplo cuando la familia duerme?

¿Cuán conscientes somos de que nos encontramos en medio de una pandemia, de una crisis sanitaria mundial, un contexto absolutamente desconocido, incomparable históricamente con otros previos?

Se abren poco a poco más dimensiones de análisis y reflexión, donde aparecen problemáticas transversales que subyacen y se evidencian, la perspectiva de género, las desigualdades sociales, la necesidad de educar.

## BIBLIOGRAFÍA

Batista, Alejandro (2012). TIC en la Facultad de Derecho de la UNLP. 10 años de evolución, en Educación y TIC Secretaría de Asuntos Académicos dirección de Educación a Distancia de la UNLP recuperado en 10

de mayo de 2020 de <https://www.ead.unlp.edu.ar/blog/tic-en-la-facultad-de-derecho-10-anos-de-evolucion/>

Berman, Marshall (1989). *Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad*, Editorial Siglo XXI, Buenos Aires.

Girón, Blanca y Cáceres, Beatriz (2004). Influencia: La pandemia del siglo XXI. *Revista del Instituto Nacional de Higiene Rafael Rangel*, 35(2), 46-47. Recuperado en 10 de mayo de 2020, de [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0798-04772004000200010&lng=es&tlng=es](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-04772004000200010&lng=es&tlng=es).

Monsalve, Fernández A. Y. y Pérez, Roldan E. M. (2012). El diario pedagógico como herramienta para la investigación en *Itinerario educativo* año 26, n° 60 (117-128).

Ortiz, Granja, D. (2015). "El constructivismo como teoría y método de enseñanza" en *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, núm. 19, pp. 93-110 Universidad Politécnica Salesiana Cuenca, Ecuador disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846096005.pdf> recuperado 23/4/2020

Preciado, Paul B (2020). "La conspiración de lxs perderorxs", en *Lobo suelto. Anarquía coronada* recuperado el 10.5.2020 de <http://lobosuelto.com/la-conspiracion-de-lxs-perdedorxs-paul-b-preciado/>



# Enseñanza de Anatomía e Histología en tiempos de pandemia: adaptaciones para una cursada a distancia

**Ibáñez Shimabukuro, Marina<sup>1</sup>**

**Sbaraglini, María Laura**

**Gangoiti, María Virginia**

**Enrique, Nicolás**

**D'ambrosio, Marianela**

**Speroni, Francisco**

1 Cátedra de Anatomía e Histología (comisión F.O.P.B.), Departamento de Ciencias Biológicas, Facultad de Ciencias Exactas, UNLP. [ibanez.marina@gmail.com](mailto:ibanez.marina@gmail.com)

## RESUMEN

La pandemia por el coronavirus impuso una situación sanitaria extraordinaria cuyas medidas de contención y prevención gubernamentales implicaron el aislamiento social y consecuentemente por disposición de la UNLP, la interrupción de clases presenciales a partir del 16 de marzo del 2020.

En función de las nuevas circunstancias, docentes y estudiantes atravesamos desafíos que exaltan el carácter complejo y dinámico de la trama educativa y que revelan de manera patente esa amalgama de lo académico, lo político, lo institucional, lo cultural y lo histórico como invita a pensar el eje temático elegido para este relato de experiencia pedagógica.

Contemplar el impacto del aislamiento social en las realidades de lxs estudiantes y docentes nos impulsó a repensar objetivos y horizontes. Y volver sobre nuestras prácticas nos llevó a proponer una reorganización curricular, rediseñar materiales didácticos (cuestionarios, videos de clases) y adaptar los dispositivos de evaluación.

Compartimos aquí los desafíos pedagógicos sobre los cuales reflexionamos, en tanto profesionales de la educación, y las experiencias de transformación que estamos desarrollando en la comisión para Farmacia, Licenciatura en Óptica Ocular y Optometría, Profesorado en Física, Profesorado en Química y Licenciatura en Biotecnología y Biología Molecular de la Cátedra de Anatomía e Histología (AeH com. FOBP) de la Facultad de Ciencias Exactas, UNLP.

**PALABRAS CLAVE:** anatomía e histología, pandemia, cursada a distancia.

## **1.INTRODUCCIÓN**

### **La asignatura y el contexto académico**

Anatomía e Histología (AeH) es esencial para aquellas carreras relacionadas con la salud y complementa la formación en ciencias en otros planes de estudio. Los saberes de AeH son necesarios para aprender Fisiología, Fisiopatología, Farmacología, y cualquier otra materia en la que el cuerpo humano es el objeto de estudio. En la Facultad de Ciencias Exactas de la UNLP, AeH se brinda de manera cuatrimestral y en el caso de nuestra comisión se incluye de manera obligatoria entre el segundo o tercer año de los planes de estudio de las carreras de Farmacia, Licenciatura en Óptica Ocular y Optometría, Profesorado en Física, Profesorado en Química; y de manera optativa para la carrera de Licenciatura en Biotecnología y Biología Molecular.

El paso por AeH pretende generar en lxs estudiantes una imagen precisa y completa de la organización morfológica del cuerpo humano vivo, orientada hacia la relación estructura-función de los sistemas y aparatos. Persigue además, articular con los conocimientos desarrollados en materias anteriores, así como también consolidar el andamiaje conceptual para asignaturas posteriores.

En la cursada correspondiente al primer cuatrimestre del 2020 consideramos una matrícula de 45 estudiantes con lxs que llegamos a compartir 6 encuentros presenciales durante las dos primeras semanas de marzo (para cada subcomisión se pautan 3 encuentros semanales: una Teoría, un Seminario y un Trabajo Práctico).

### **Antecedentes sobre plataformas digitales: la Cátedra Virtual como espacio de trabajo consolidado**

La cátedra de AeH cuenta con un espacio en línea soportado en la plataforma educativa Moodle de la Facultad de Ciencias Exactas, UNLP que denominamos Cátedra Virtual. Desde hace más de 10 años la Cátedra Virtual de AeH funciona como ampliación del aula del curso presencial; proporciona un canal de asidua comunicación con una intencionalidad de aprendizaje continuo y dialógico, cuya función trasciende la de mero repositorio de documentos. En efecto, la Cátedra Virtual comenzó a ser el escenario de diversas actividades (foros de discusión y simulacros de exámenes, entre otros) que con el correr del tiempo fueron reemplazadas, otras mejoradas o sostenidas en sintonía con la constante acomodación a los desafíos que fuimos percibiendo, pero que en definitiva fueron consolidando un espacio de labor intensiva con gran participación por parte de lxs estudiantes (Felice y cols., 2013; Felice

y cols., 2015; Ibáñez Shimabukuro y cols., 2015; Ibáñez Shimabukuro y cols., 2016; Ibáñez y Speroni, 2019).

### **Desafíos pedagógicos en torno a la condición de aislamiento social por el coronavirus y a la consecuente migración de la enseñanza a entornos virtuales.**

La condición de distanciamiento social, la interrupción de nuestra cotidianeidad y las preocupaciones derivadas de la pandemia componen un escenario complejo que afecta de manera particular a cada sujeto. Sumado esto a la suspensión de clases presenciales da por resultado importantes cambios en la vida estudiantil que pueden reflejarse en la desorganización de las rutinas y la postergación del estudio.

Por otra parte, el desplazamiento desde el formato presencial al de Educación a Distancia demanda un mayor grado de autonomía por parte de lxs estudiantes. Si bien en AeH ya veníamos utilizando a la Cátedra Virtual de manera intensa como extensión del aula presencial, ahora el territorio virtual cobra centralidad y adaptarse a estas nuevas formas de contactarnos requiere un esfuerzo adicional. En este sentido tal migración supone un desafío también para lxs docentes que debemos aprender nuevas herramientas y soportes.

## **2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA**

A partir de la suspensión de las clases presenciales realizamos reuniones de cátedra periódicas por videoconferencia con la totalidad del plantel (1 ayudante alumna, 2 ayudantes diplamdxs, 2 jefas de TP y 1 profesor). Allí fuimos discutiendo y decidiendo las distintas acciones en cuanto al régimen de cursada que tomaron un matiz flexible. Asumir una condición de provisionalidad nos permitió adaptarnos al dinamismo de las pautas institucionales e ir explorando y ajustando actividades y metodologías que describimos a continuación:

### **Tutoría - acompañamiento docente**

Una de las preocupaciones iniciales fue conocer las realidades singulares de nuestrxs estudiantes. Por un lado, planteamos la necesidad de estrechar el contacto, contemplar situaciones extraordinarias o que requirieran alguna intervención desde nuestro rol docente. Por otro, dada la transición de la enseñanza a espacios netamente virtuales, relevar la posibilidad de uso de computadoras y la accesibilidad a internet fue fundamental a fin de no profundizar condiciones de desigualdad.

Nos propusimos dividirnos de modo tal que cada estudiante tuviera asignado un/a docente para un seguimiento más personalizado. En una primera comunicación individual por correo

electrónico (proveniente de la información de contacto de los usuarios del Moodle) incluimos el siguiente texto con una serie de preguntas que elaboraron y compartieron los docentes de la cátedra de Fisiología perteneciente a la misma área de AeH, dentro del Departamento de Ciencias Biológicas de la Facultad:

*Hola -----! Soy -----, docente de la cátedra de Anatomía e Histología.*

*Me comunico con vos para saber cómo te encontrás y para que me tengas de contacto como docente de la cátedra.*

*Mientras dure la cuarentena, vamos a hacer lo posible para trabajar algunos aspectos del curso en forma virtual.*

*Te pido que nos ayudes con la siguiente información para que podamos saber qué estrategias podemos implementar:*

- 1) ¿Estás cursando la materia?*
- 2) ¿Estás recibiendo los mails que notifican de los posts en foros, etc?*
- 3) ¿Tenés acceso a internet como para seguir las actividades virtuales?*
- 4) ¿Tenés acceso a una computadora para realizar trabajos en un archivo de Word?*
- 5) ¿Sabés si hay compañerxs que no tengan acceso a internet y eso les impida conectarse y seguir las actividades? En caso afirmativo, ¿conocés alguna otra manera mediante la cual nos podríamos comunicar con algunx de ellxs?*
- 6) ¿Hay alguna sugerencia / pedido que se te ocurra para mejorar la interacción virtual con la cátedra?*

*Como información te comento que Movistar y Personal liberaron el consumo de datos para los dominios que sean de unlp.edu.ar por lo que cualquier persona que tenga esos proveedores puede ingresar a Cátedras Virtuales sin tener datos móviles disponibles o conexión a internet.*

*Cualquier consulta o inquietud, no dudes en escribirme!*

*Por favor te pido me confirmes recepción de este correo electrónico.*

*Saludos,*

Luego de este primer contacto, para el cual tuvimos una respuesta casi total, volvimos a utilizar este canal para consultas individuales y para la organización de la evaluación *online*. Asimismo, la figura de tutor/a se mantuvo como referente de contacto, acompañamiento y corrección de actividades a fin de facilitar la comunicación y promover adherencia de los estudiantes a la cursada.

## **Videos explicativos**

A los videos que desde el año pasado resumían ciertos temas puntuales incorporamos videos semanales a modo de sustituto de las clases teóricas de la cursada presencial. En una etapa posterior también incorporamos videos explicativos de los contenidos habitualmente desarrollados en los Trabajos Prácticos (estudio y observación de preparados histológicos empleando fotos de los preparados de la cátedra).

Respecto a esta modalidad asincrónica de transmisión los estudiantes rescataron varias ventajas; entre ellas: poder mirar los videos en cualquier momento, pausar para tomar apun-



tes, repetir las partes que fueran necesarias. De nuestra parte les aconsejamos que previo a ver los videos, leyeran el cuestionario correspondiente al tema de forma tal de escuchar con un interés focalizado sobre preguntas centrales y con ese mismo propósito también se publicaron en la Cátedra Virtual preguntas específicas para "seguir la Teoría".

### **Tareas semanales para entregar**

Estas actividades se propusieron como de participación obligatoria. Procuramos que las tareas no fueran muy complejas, ni muy extensas, pero que representaran un buen estímulo para estudiar los temas que se van viendo semanalmente. Si bien estipulamos una fecha de entrega para tener el presente (virtual) de la semana, contemplamos excepciones. Para organizar estas actividades utilizamos el módulo de tareas que ofrece el Moodle que les permite a lxs estudiantes subir documentos y a lxs docentes, realizar devoluciones.

### **Consultas por foros y encuentros sincrónicos**

Mantener la interacción entre docentes y estudiantes y también entre pares es fundamental y quizás sea uno de los aspectos más desafiantes en la educación a distancia. Al respecto, dentro de los recursos que favorecen la interacción en la Cátedra Virtual veníamos utilizando los Foros que permiten intercambiar dudas, experiencias, etc., de manera asincrónica y ordenada por tema.

Por otro lado, en cuanto a comunicación sincrónica, experimentamos con diversos formatos. En una primera instancia trabajamos con las salas de consulta dentro del Moodle que tienen la ventaja –respecto a los Foros– del diálogo en tiempo real. Sin embargo, el formato de chat nos resultó poco dinámico y limitado (por ejemplo, no es posible compartir imágenes, algo fundamental para la enseñanza de AeH). En consecuencia, con el correr de las semanas fuimos reemplazando las salas de chat por encuentros sincrónicos utilizando plataformas privadas (Zoom y más adelante también Big Blue Button, esta última incorporada dentro del Moodle). Los encuentros (de asistencia voluntaria) por estos canales tuvieron más convocatoria con un máximo de 23 estudiantes simultáneos y pudieron en la mayoría de las ocasiones grabarse para su posterior consulta. En cuanto al nivel de interacción consideramos que este tipo de actividades es muy valiosa. Habitar un espacio de simultaneidad, en donde nos escuchamos y "nos vemos las caras", aporta al vínculo pedagógico al menos parte de lo que hemos perdido al abandonar las aulas como estructura comunicativa. No obstante, notamos algunas limitaciones para conversar y predomina la transmisión más bien unidireccional.

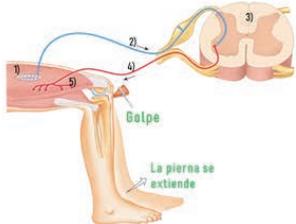
### **Adecuación y/o elaboración de material didáctico**

La virtualización de la educación supuso adecuar y/o generar material didáctico que pudiera suplir aquello que acontecía en las clases presenciales, y en ese sentido la explicitación de las intenciones pedagógicas cobró relevancia. En las primeras semanas de cuarentena

acompañamos los cuestionarios que veníamos utilizando de manera corriente con un archivo de PowerPoint que operaba de guía-ayuda. Allí les brindábamos aclaraciones sobre a qué apuntaba cada pregunta y referencias a videos y material bibliográfico que en otras circunstancias se hubieran visto en la actividad presencial de Seminario. Con el correr de las semanas se pasó a directamente reformular los cuestionarios para incorporar secciones como la de "Objetivos"; imágenes e interrogantes que orientaran e integraran los conceptos abordados en la semana y la reorganización de las preguntas que permitiera un trabajo más autónomo por parte de lxs estudiantes. Dicha reformulación involucró en la mayoría de los casos aumentar el número de preguntas o ejercicios a fin de hacerlas más claros y explícitos.

Por otra parte, para las semanas en que se trataron los Sistemas Nervioso y Endócrino (temas de particular complejidad) fuimos incorporando dentro de la Cátedra Virtual algunos ejercicios con imágenes y de retroalimentación automática pensados para afianzar los conceptos y la terminología luego de haber visto los videos de Teoría correspondientes (Ilustraciones 1 y 2).

Ejemplo de Reflejo de Estiramiento → "reflejo rotuliano" (también llamado "reflejo patelar")

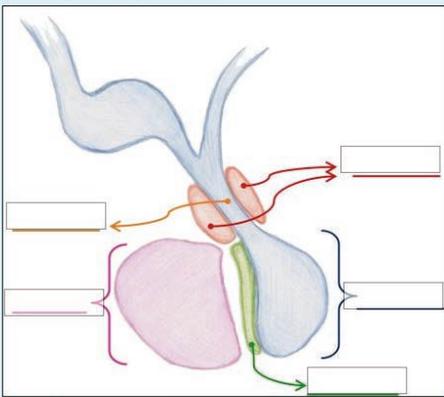


- Se trata de un reflejo de tipo
- En la imagen el martillo da un golpe en el  (desde el punto de vista de la unión entre cuádriceps y la tibia) también llamado  (desde el punto de vista de la unión entre la tibia y la rótula).
- Dado que hay una continuidad física entre los tejidos, con el golpe se provoca el **ESTIRAMIENTO** de una estructura microscópica denominada  que representa a  del arco reflejo (señalado en la figura con el número ).

el centro integrador  
 el efector  
 la vía eferente  
 la vía aferente  
 el receptor

Ilustración 1 (ejercicio de retroalimentación automática en la Cátedra Virtual-sistema nervioso)

Indique las **porciones HISTOLÓGICAS** de la glándula hipófisis



pars distalis

adenohipófisis

pars intermedia

neurohipófisis

pars nervosa

pars tuberalis

lóbulo anterior

tallo hipofisario

tallo neural

lóbulo posterior

Ilustración 2 (ejercicio de retroalimentación automática en la Cátedra Virtual-sistema endócrino)

## Comunicación a lxs estudiantes sobre las novedades en la organización de la materia

Reconocer el desasosiego que puede generar en lxs estudiantes la interrupción abrupta de las clases presenciales y el carácter variable de los acontecimientos en el ámbito de la Universidad nos interpeló respecto a la responsabilidad de llevarles tranquilidad y brindar un marco de organización para informar los sucesivos cambios que fuimos implementando en la cursada. Mediante una infografía recopilamos de manera visual varios de los cambios introducidos en la cursada al comienzo de la cuarentena y explicitamos que los mantendríamos al tanto de las cuestiones que aún no estuvieran definidas (Ilustración 3). Luego a través de anuncios en los Foros de novedades de la Cátedra Virtual les comunicamos con el mayor tiempo posible de anticipación cómo resolveríamos cuestiones sensibles como la evaluación. Bajo estas acciones subyace un principio ético de reconocer a nuestrxs estudiantes y hacerles conocer que nos importan sus inquietudes.

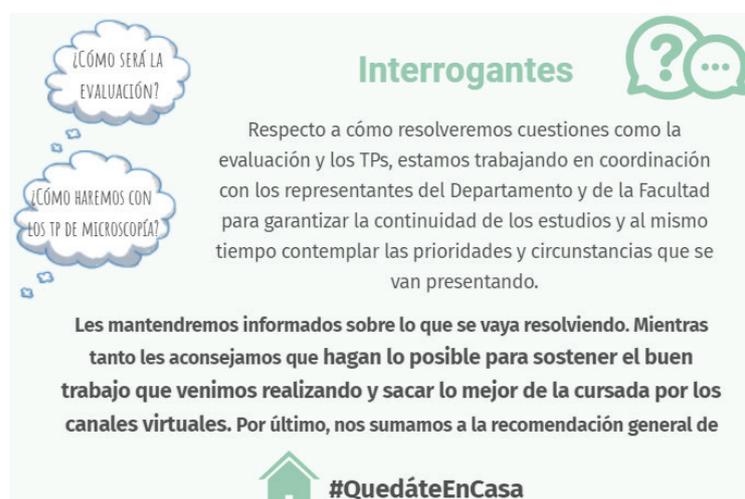


Ilustración 3 (sección de infografía en la Cátedra Virtual sobre cambios en la cursada durante la cuarentena)

## Evaluación

Consideramos que "la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación deben constituirse en una unidad indisoluble" (Coll y cols., 2001). En palabras de Camilloni (s/f), "evaluar consiste, en principio, en emitir juicios de valor acerca de algo: objetos, conductas, planes. Estos juicios tienen una finalidad. La evaluación no tiene un fin en sí misma. No se evalúa por evaluar. Se evalúa para tomar decisiones con respecto a la marcha de un proceso". La evaluación trasciende de las actividades de calificar y certificar. Consiguientemente, el diseño de la evaluación más allá de los canales que se elijan- debe tener como norte los objetivos previamente discutidos y sopesados hacia el interior de cada plantel docente.

En nuestro caso particular, decidimos partir la materia en tres tramos (en vez de los dos habituales), cada uno con su parcial. Esta decisión se basó en que en un momento empezamos a notar que lxs estudiantes no se estaban conectando tanto como al principio y que estaban demorando en entregar los cuestionarios semanales que envían por Moodle. Entonces, en vez de comenzar una nueva unidad que se desarrolla en tres semanas, nos pareció mejor hacer una pausa para integrar y estudiar lo visto en las primeras 5 semanas de clase (de las cuales 2 habíamos llegado a tener en forma presencial). A lxs estudiantes se les explicó el por qué de esta decisión, de forma de blanquear también frente a ellxs nuestras percepciones acerca del desarrollo del curso y de su participación.

Para el parcial elegimos un formato de opciones múltiples. Se definieron seis temas y se generaron cerca de 70 preguntas, de las cuales a cada estudiante le tocaron 4 de cada tema. Es decir 24 preguntas en total que el sistema asigna al azar a cada estudiante. A su vez, en cada una de esas 70 preguntas las opciones se presentan en distintos órdenes, por los cuales la probabilidad de tener dos parciales iguales es muy baja.

Durante el parcial, que duró 24 minutos, se invisibilizaron las demás actividades y recursos del curso virtual. Rindieron 38 estudiantes (de 45 en total).

El segundo parcial se desarrollará con un formato similar y el tercero será, si es posible, presencial en agosto de este año. Competencias como la redacción en la disciplina se trabajan y evalúan a través de entregas semanales de actividades como cuestionarios y descripciones histológicas.

Una vez terminado el parcial, cada estudiante pudo ver su nota y las respuestas correctas y contrastarlas con las elegidas.

Una encuesta post parcial es una fuente de información útil para verificar si son necesarios ajustes en el diseño para futuras ocasiones de evaluación. En ese sentido, utilizamos los formularios de *Google Forms* para relevar la opinión de lxs estudiantes.

A partir de las encuestas de participación voluntaria evidenciamos una gran aceptación al formato de evaluación (Ilustración 4) Valoraron positivamente la congruencia entre los contenidos enseñados y los evaluados; entre la dificultad y el tiempo de resolución; y en el formato de las preguntas. Respecto a los aspectos positivos, muchas personas destacaron la corta duración del examen, las preguntas concretas y sin “trampa” y la organización. Varias personas resaltaron que había sido valioso hacer este “parate” para repasar, estudiar y ver si se habían entendido o no los temas hasta ese momento. Frases como *“Me senté estudiar y comprendí mejor los conceptos”* o *“Hacer el examen a esta altura de la cursada, sirvió muchísimo para hacer una pausa y repasar y entender todo lo que habíamos visto”* avalan el sentido de regulación que propusimos como uno de los objetivos de este primer parcial.

En los aspectos negativos y sugerencias algunxs estudiantes mencionaron que el factor de



tiempo acotado lxs puso nerviosxs, relacionándolo en varios casos a no estar habituadxs al formato propuesto. En este sentido, también hubo quienes manifestaron que el formato de *multiple choice* les resultaba confuso; y por último algunas personas sugirieron que el parcial tuviese más preguntas.

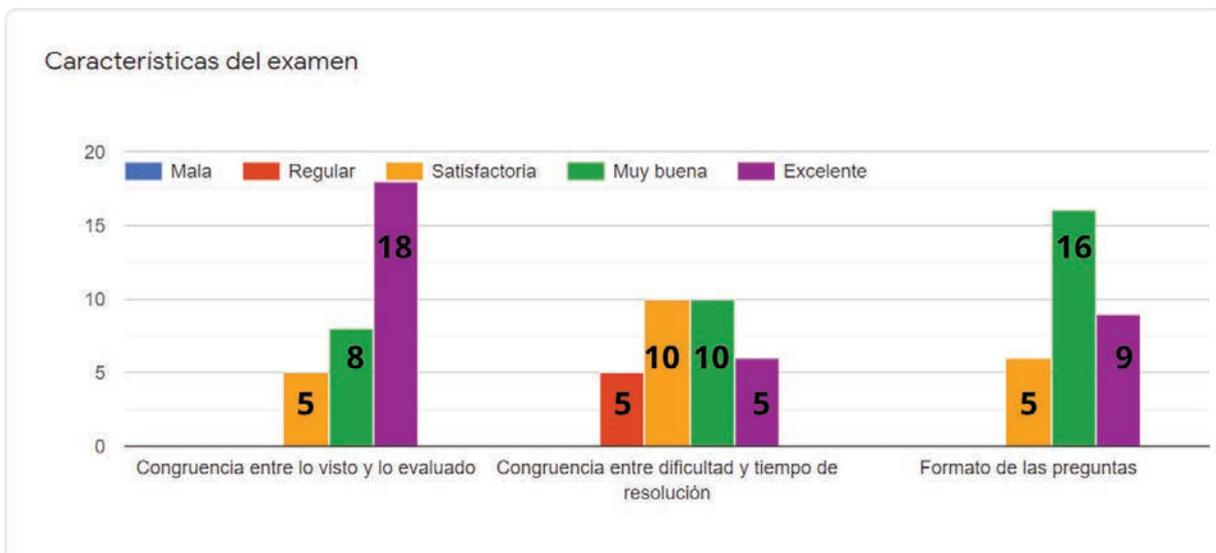


Ilustración 4 (Fragmento de la encuesta post examen virtual / 31 encuestas sobre 38 personas que rindieron).

### Preocupaciones sobre la validez de los exámenes virtuales

Una inquietud general entre lxs docentes ligada a la condición de virtualidad es cómo asegurar que lxs estudiantes realicen la evaluación de manera individual, acudiendo exclusivamente a los conocimientos adquiridos sin consultar material bibliográfico, internet, etc.

Si bien encontramos que existen algunas herramientas informáticas que dificultan acciones fraudulentas "como por ejemplo bloquear el dispositivo mientras se esté completando el cuestionario", nos pareció mejor recurrir a otro enfoque.

En particular nosotrxs optamos por:

- Diseñar un cuestionario en base a subconjuntos de preguntas aleatorizadas. De esta manera a partir de un banco de preguntas numeroso, cada estudiante recibe una combinación de preguntas única. Asimismo, en las preguntas de formato "Multiple choice" las opciones de respuestas presentan un ordenamiento al azar, lo que también obstaculiza el potencial intercambio de respuestas entre estudiantes.

- Acotar el tiempo de resolución del cuestionario. Por el tipo de preguntas que elegimos –que no incluye preguntas de desarrollo, ni procesos de razonamientos prolongados–, pudimos establecer un margen de tiempo bastante acotado que por un lado asegure su resolución total –si se tiene mediana certeza sobre las respuestas–, pero al mismo tiempo, exiguo como para disuadir cualquier intención de buscar respuestas en otros sitios. Para tener una buena aproximación de este tiempo pedimos a docentes externos, además de lxs docentes de la cátedra, para realizar un simulacro de resolución y calculando un suplemento extrapolado para la situación de lxs estudiantes.
- Explicitar las normas del examen a lxs estudiantes y hacerles partícipes del acuerdo para que la evaluación sea válida. Publicamos las reglas del examen explicitando que debía resolverse individualmente y recurriendo exclusivamente a los conocimientos adquiridos. Además, explicamos las razones subyacentes a ciertas características del examen como por ejemplo por qué el tiempo de resolución sería limitado. Asimismo, elaboramos un examen simulado con preguntas no relacionadas a la asignatura a fin de que lxs estudiantes pudieran familiarizarse anticipadamente con el mecanismo de interacción en el futuro cuestionario y con los formatos de preguntas. Todas estas acciones que bregan por la transparencia favorecen a que la instancia de evaluación sea legitimada por lxs estudiantes. Luego se les solicitó como requisito para recibir la contraseña de acceso que enviaran individualmente un correo donde declarasen la aceptación de las normas y el compromiso de realizar el examen en solitario y sin recurrir a ayudas.

### 3.CONCLUSIONES

En este contexto inédito de pandemia, que tiene a la incertidumbre como denominador común, problematizamos el valor de la continuidad de la cursada en dimensiones que exceden al contenido y que reivindican los aspectos metodológicos y la faceta vincular en la docencia.

Desde lo metodológico, del abanico presentado surge que algunos recursos y/o actividades son más útiles que otros y utilizados en mayor o menor medida por distintos grupos de estudiantes. En tal sentido, consideramos que la combinación de soportes y medios es una buena alternativa para atender la heterogeneidad de la clase. Por otra parte, la experiencia de más de 10 años usando las cátedras virtuales en sus diferentes formatos nos encontró con fortalezas y recursos ya preparados que se aplicaron en este cuatrimestre.

En cuanto a los interrogantes en los que continuamos trabajando señalamos en las actividades que implican simultaneidad, ¿Cómo hacer para que los encuentros por videoseSIONES sean más participativos? ¿Qué actividades podrían incluirse? Por ejemplo, podríamos intercalar



preguntas durante el desarrollo de alguna explicación para que lxs estudiantes contesten por medio de una encuesta, aprovechando que algunas plataformas ofrecen esta herramienta accesoria. De esta manera podríamos obtener un poco más de información para la autorregulación de la clase si algún concepto hubiera ofrecido dificultades. Desafíos como éste vuelven más evidentes los aspectos multisensoriales que de manera más inadvertida y solapada suceden en una clase presencial y cuya ausencia podrían obstaculizar la enseñanza por los canales virtuales.

Siguiendo con los desafíos, como docentes tuvimos que reestructurar maneras de enseñar, atrevernos a comunicar por nuevos canales y sortear prejuicios al momento de considerar nuevos dispositivos de evaluación. Asimismo, el mayor tiempo que demanda la planificación de todo lo antedicho en conjunto con el hecho de suceder en un contexto de aislamiento –donde lo académico se confunde con lo doméstico– reviste una gran exigencia para lxs docentes.

Por último, en relación a la dimensión vincular de la docencia, tal como propone la pedagoga argentina, Inés Dussel en el reciente conversatorio de “La clase en pantuflas”: los extraños momentos que nos tocan vivir pueden ofrecer una *“oportunidad para pensar profundamente a las clases”* (Dussel, 2020). Así, nos propone ponderar las clases como el tiempo-espacio de suspenso donde pausamos por un momento el frenesí de noticias; la clase como un descanso en un lugar no mediado por la enfermedad y el miedo. Un lugar donde sucedan procesos de construcción colectiva, donde se tejan redes de conocimiento, pero también redes que desde lo pedagógico implican un valor afectivo.

## BIBLIOGRAFÍA

Camilloni, A. R. (s.f.). Las funciones de la evaluación. PFDC - Curso en Docencia Universitaria. Módulo 4: Programas de Enseñanza y Evaluación de aprendizajes. Facultad de Psicología - UBA. Disponible en: [http://23118.psi.uba.ar/academica/cursos\\_actualizacion/recursos/funcioncamilloni.pdf](http://23118.psi.uba.ar/academica/cursos_actualizacion/recursos/funcioncamilloni.pdf).

Coll, C., Martín, E. y Onrubia, J. (2001). (como se cita en Esquivel, J. M. (2009). Evaluación de los aprendizajes en el aula: una conceptualización renovada. En: Martín, E. y Martínez, E.: Avances y desafíos en la evaluación educativa. Madrid: OEI y Fundación Santillana p. 127.

Dussel, I. [Canal ISEP]. (2020, abril 18). “La clase en pantuflas” | Conversatorio virtual con Inés Dussel | ISEP [Archivo de video]. Recuperado de <https://youtu.be/6xKvCtBC3Vs>

Felice, J. I., Sbaraglini, M. L., Speroni, F. (2013). Entornos virtuales en procesos de enseñanza - Aprendizaje de la asignatura Anatomía e Histología. Actas II Simposio de Enseñanza de la Biología. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de

La Plata. Disponible en: [http://simposiosceyn.fahce.unlp.edu.ar/biologia/Actas/Felice\\_et\\_al.pdf](http://simposiosceyn.fahce.unlp.edu.ar/biologia/Actas/Felice_et_al.pdf)

Felice, J. I., Ibáñez Shimabukuro, M., Sbaraglini, M. L., Speroni, F. (2015). Alcances y desafíos en la implementación de una Cátedra Virtual en la enseñanza y aprendizaje de Anatomía e Histología. III Jornadas de TIC e Innovación en el Aula UNLP. "Enlaces entre Educación, Conocimiento Libre y Tecnología Digitales." Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/48788>.

Ibáñez, M., Sbaraglini, M. L., Speroni, F. J., Felice, J. I. (2015). Cátedra Virtual en la enseñanza y aprendizaje de Anatomía e Histología. Estrategias para promover el trabajo colaborativo y la apropiación de vocabulario. En S. Provenzano (Presidente), Libro de resúmenes *1° Congreso Franco-Argentino de Anatomía. Inauguración de la Cátedra Unesco UNI-TWIN de Anatomía Digital (UBA- Univ. Paris Descartes). 1° Congreso Internacional Las TIC para la enseñanza e investigación en Anatomía* (pp. 15-16). Buenos Aires: Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires, Facultad de Farmacia y Bioquímica y del Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía de la UBA.

Ibáñez Shimabukuro, M., Felice, J. I., Sbaraglini, M. L., Chuguransky, S., Gangoiti, M. V., Speroni, F. (2016). Capítulo 5. Estrategias para el aprendizaje de la asignatura Anatomía e Histología en la FCE de la UNLP. En M. Insaurralde (Comp), Enseñar en las universidades y en los institutos de formación docente (pp. 55-64). Buenos Aires: Noveduc.

Ibáñez Shimabukuro, M. y Speroni, F. (2019). Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje en Anatomía e Histología. En: Libro de resúmenes de Interfaces 7 en Palermo. Congreso para Docentes, Directivos, Profesionales e Instituciones de Nivel Medio y Superior. CABA, 21 de mayo de 2019. Año XIV, Vol. 42, Mayo 2019. Disponible en: [https://fido.palermo.edu/servicios\\_dyc/publicacionesdc/archivos/766\\_libro.pdf](https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/archivos/766_libro.pdf).



# Estrategias académicas frente al aislamiento social 2020. Experiencias en la FCAyF-UNLP

**Andreau, Ricardo<sup>1</sup>**

**Delgado, María Isabel<sup>2</sup>**

**Margaría, Cecilia<sup>3</sup>**

**Mendicino, Lorena<sup>4</sup>**

**Ricci, Mónica<sup>5</sup>**

1 Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales, UNLP, Argentina. [andreau@agro.unlp.edu.ar](mailto:andreau@agro.unlp.edu.ar)

2 Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales, UNLP, CONICET, Argentina. [isabeldelgado@agro.unlp.edu.ar](mailto:isabeldelgado@agro.unlp.edu.ar)

3 Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales, UNLP, Argentina. [cmargaria@fcnym.unlp.edu.ar](mailto:cmargaria@fcnym.unlp.edu.ar)

4 Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales, UNLP, Argentina. [lorenamendicino@agro.unlp.edu.ar](mailto:lorenamendicino@agro.unlp.edu.ar)

5 Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales, UNLP, Argentina. [mricci@agro.unlp.edu.ar](mailto:mricci@agro.unlp.edu.ar)

## RESUMEN

El objetivo del presente trabajo es relatar la experiencia académica que se está desarrollando actualmente en la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales de la Universidad Nacional de La Plata, con el fin de compartir y visibilizar el trabajo realizado y de a la vez poder mejorarlo en base a los posibles aportes y comentarios que se hagan en las Jornadas Universitarias. En la institución se dictan dos carreras de grado: Ingeniería Agronómica e Ingeniería Forestal. En ambas carreras los problemas detectados son diversos, tanto entre los estudiantes como dentro del cuerpo docente, resaltándose la dificultad de algunos actores para acceder a la conectividad y a equipos informáticos, y la incertidumbre en cuanto a lo que se está viviendo y a lo que vendrá. Algunas de estas inseguridades refieren al plazo de duración del aislamiento, cómo y cuándo se retomará la actividad presencial, cómo impartir los exámenes y evitar el copiado en los mismos, cómo desarrollar las clases de forma virtual intentando no excluir a nadie, e inclusive cómo podrán recuperar el tiempo perdido quienes no pudieron cursar o rendir en estas circunstancias. A principios de abril, mediante resoluciones Ad referéndum del Consejo Directivo, se extendió el plazo de la Condicionalidad y se invitó a la comunidad educativa a que adopte las medidas que considerara pertinentes para realizar las cursadas, exámenes parciales y finales con estrategias virtuales, posibilitando que los estudiantes continúen con las actividades académicas durante el periodo de aislamiento, y se sugirió a los cur-

sos habilitar la modalidad de cursada libre con examen final (la cual ya se encontraba vigente, pero muy pocas asignaturas la habían implementado). A su vez, se conformó una comisión ad hoc con la función de centralizar, sistematizar y diseñar estrategias para las adecuaciones requeridas por cada uno de los cursos. Dicha comisión está integrada por la Vicedecana, la Secretaria de Asuntos Académicos, las Prosecretarías de Asuntos Académicos para las carreras de Ingeniería Agronómica e Ingeniería Forestal, el Secretario de Asuntos Estudiantiles, la Directora de Enseñanza y representantes del Departamento de Alumnos, la Unidad Pedagógica y la representante de nuestra Facultad de la Dirección de Educación a Distancia de la Universidad Nacional de La Plata. Desde el inicio, este espacio centralizó y dio seguimiento a las diferentes problemáticas que fueron surgiendo, muchas de ellas vinculadas al enorme desafío pedagógico que plantea el acompañamiento de las cursadas en entornos virtuales en el contexto actual. Si bien este trabajo expone una experiencia reciente y actualmente en desarrollo dentro de la FCAyF, y de este modo es que no podemos precisar el efecto real sobre las trayectorias estudiantiles individuales ni sobre la institución en su conjunto, consideramos que se está trabajando para poder avanzar y mantener el desarrollo de las actividades lo más adecuadamente posible. A partir del intercambio con pares de otras instituciones académicas del país, es que consideramos que vamos por el camino correcto, incentivando el dictado de clases y mesas examinadoras, pero a su vez procurando mantener la calidad académica.

**PALABRAS CLAVE:** virtualidad – incertidumbre – coordinación – consenso

## 1.INTRODUCCIÓN

La compleja situación atravesada a nivel mundial y local en cuanto al COVID-19 y sus diversas consecuencias ha impactado de lleno en nuestras vidas como ciudadanos de la República Argentina (DECNU-2020-297-APN-PTE), así como en nuestro desempeño como docentes y representantes académicos de nuestra institución (Resolución 667/2020 - UNLP). Es así que repentinamente, y ya con la mayor parte de las cursadas en desarrollo (numerosos cursos ya habían comenzado a dictarse en la primera semana de marzo), la institución tuvo que adaptar-modificar-reconfigurar el habitual dictado de clases y demás labores académicas, administrativas, de investigación y de extensión desarrolladas en la misma.

Es al abordar especialmente el eje académico que se recuerdan las palabras de Carlino (2011) quien establece que “es preciso analizar la formación universitaria como un sistema que incluye la política educativa de cada institución, la enseñanza que realizan los docentes, los aprendizajes que logran (o no) los alumnos y el conjunto de saberes que se decide impartir”. Es en este sentido, que la planificación académica debe considerarse desde una mirada empática y holística.

ca, procurando atender las numerosas y diversas problemáticas de la trayectoria formativa que puedan emerger a partir de la dinámica curricular e institucional vigente.

De acuerdo a Edelstein (1997), la adopción de una perspectiva metodológica en educación proyecta un estilo singular de formación. El método no sólo remite a un momento en el aula (actualmente sólo de carácter virtual), sino que participa en las instancias de previsión, actuación y valoración crítica que el docente desarrolla, siendo él quien a partir de una construcción metodológica propia elabora una propuesta de enseñanza. Considerando el contexto actual, y teniendo en cuenta que todo proyecto educativo es un proyecto político, determinando así que ningún currículo sea neutro (de Alba, 1995), es que el objetivo del presente trabajo es relatar la experiencia académica que se está desarrollando actualmente en la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales de la Universidad Nacional de La Plata (FCAyF-UNLP), con el fin de compartir y visibilizar el trabajo realizado y de a la vez poder mejorarlo en base a los posibles aportes y comentarios que se hagan en las Jornadas Universitarias.

## **2.DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA**

### **Problemas detectados**

Dentro de la FCAyF se dictan dos carreras de grado: Ingeniería Agronómica e Ingeniería Forestal. En ambas carreras los problemas detectados son diversos, tanto entre los estudiantes como dentro del cuerpo docente. Entre ellos destacamos los siguientes:

- El acceso a conectividad y a equipos informáticos: manifestada tanto por los estudiantes, como por algunos docentes e integrantes del grupo de gestión. Se trata de una cuestión que quiérase o no, se torna fundamental en este contexto de virtualidad, afectando no sólo la posibilidad puntual de asistir a una determinada instancia de clase virtual, sino también la descarga de material, el envío de las tareas realizadas para su corrección, la posibilidad de participar de forma tranquila y armónica de las instancias de evaluación (parciales y/o finales), así como de las de consultas. Sumado a la conectividad, otro factor determinante para un correcto desempeño puede representarse en el acceso a una PC u ordenador en buenas condiciones, donde desarrollar de forma amena las tareas previamente mencionadas. En ocasiones algunos estudiantes deben compartir una única PC en el hogar con hermanos y/o padres, generando así dificultades en el cumplimiento de sus obligaciones. En otras ocasiones sólo cuentan con un teléfono celular como único medio para estudiar el material bibliográfico propuesto por los cursos, realizar allí sus tareas y posteriormente enviarlas al docente.

- La incertidumbre: este aspecto refiere a la incertidumbre general que se da en gran parte de la población (perteneciente o no al ámbito universitario), en cuanto a lo que se está

viviendo y a lo que vendrá. En este trabajo en particular, al abordar cuestiones vinculadas al ámbito universitario, haremos referencia a las principales incertidumbres manifestadas tanto por estudiantes como por los docentes de nuestra casa de altos estudios. Algunas de estas inseguridades refieren al plazo de duración del aislamiento, cómo y cuándo se retomará la actividad presencial, cómo impartir los exámenes, cómo evitar el copiado en los exámenes, cómo desarrollar las clases virtuales, cómo incluir al mayor número posible de estudiantes intentando no excluir a nadie, e inclusive cómo podrán recuperar el tiempo perdido quienes no pudieron cursar o rendir en estas circunstancias, entre otras cuestiones.

### **Hechos concretos en la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales**

El Equipo de Gestión continuó desarrollando sus actividades por teletrabajo y se continuaron con las reuniones semanales. La mayor parte de las dependencias de la institución continuaron operando de manera virtual, intentando cumplir con las demandas, en la medida de lo posible. Se resalta que la institución continúa brindando su apoyo a la comunidad desde distintos frentes, tanto en lo referido a investigación como extensión y asistencia a los sectores más vulnerables, no se profundizará en este aspecto en el presente trabajo por no ser objetivo del mismo.

En lo referido específicamente a cuestiones académicas, a principios de abril mediante resoluciones Ad referéndum del Consejo Directivo, el Señor Decano extendió el plazo de la Condicionalidad (Resolución Decano 1 abril de 2020), y se invitó a la comunidad educativa a que adopte las medidas que considerara pertinentes para realizar las cursadas, exámenes parciales y finales con estrategias virtuales, posibilitando que los estudiantes continúen con las actividades académicas durante el periodo de aislamiento. Además, se sugirió a los cursos habilitar la modalidad de cursada libre con examen final. Si bien la implementación de las cursadas bajo la modalidad Libre ya se encontraba vigente (Resolución C.A. 287/2004), muy pocas asignaturas la habían implementado hasta ahora, en parte por desconocimiento sobre cómo implementar dicha modalidad y en parte por resistencias generadas en el seno de algunos cursos, a raíz de convicciones pedagógicas.

A su vez, se conformó una comisión ad hoc con la función de centralizar, sistematizar y diseñar estrategias para las adecuaciones requeridas por cada uno de los cursos. Dicha comisión está integrada por la Vicedecana, la Secretaria de Asuntos Académicos, las Prosecretarías de Asuntos Académicos para las carreras de Ingeniería Agronómica e Ingeniería Forestal, el Secretario de Asuntos Estudiantiles, la Directora de Enseñanza y representantes de: el Departamento de Alumnos, la Unidad Pedagógica y la representante de nuestra Facultad de la Dirección de Educación a Distancia de la Universidad Nacional de La Plata. Desde el inicio, este

espacio centralizó y dio seguimiento a las diferentes problemáticas que fueron surgiendo, muchas de ellas vinculadas al enorme desafío pedagógico que plantea el acompañamiento de las cursadas en entornos virtuales en el contexto actual.

Entre las tareas realizadas se encuentra un relevamiento a través de encuesta online, sobre la situación específica de cada curso y la utilización de herramientas virtuales, destacándose el uso del Aula Virtual y plataformas de videoconferencias para el dictado de clases. Además, resaltamos que se ha difundido entre los docentes de la Institución la realización de los encuentros de “Asesorías en línea para educación a distancia”, coordinados por la Dirección General de Educación a Distancia y Tecnologías Universidad Nacional de La Plata, de modo que participen la mayor cantidad posible de docentes. Al mismo tiempo, el Departamento de Informática y la representante institucional ante la comisión de Educación a Distancia de la UNLP crearon el “Espacio de Apoyo para la Virtualización de Clases”; se gestionó la licencia de la aplicación Zoom y se canalizan inquietudes a través del correo específico [aula.virtual@agro.unlp.edu.ar](mailto:aula.virtual@agro.unlp.edu.ar). Se dictó además un curso interno de dos horas de duración, para los docentes de la casa, destinado específicamente a herramientas de evaluación dentro del entorno Moodle, donde participaron 45 docentes.

En el marco del Programa de Apoyo a la Educación a Distancia -PAED- de la Secretaría de Asuntos Académicos de la UNLP, se convocaron dos tutoras especialistas en educación a distancia para asesorar a los diferentes cursos, principalmente en lo referido a planificación de exámenes parciales y finales a distancia.

El funcionamiento continuo del Observatorio Académico, la Dirección de Enseñanza, el Departamento de Alumnos y la Unidad Pedagógica habilita la realización de trámites habituales como readmisiones y resolución de consultas de distinta índole. Se continuó trabajando en el marco del Programa de Rendimiento Académico y Egreso -PRAE- a través de tutorías para el Tramo Inicial de la carrera (cursos de Primer Año) y del Tramo Final (Egreso, a través de las madrinas y padrinos), con un activo contacto con los estudiantes ya alejados de la institución, pero a los cuales les faltan sólo algunos finales y/o el Trabajo Final de Carrera para egresar. Se implementaron 4 Defensas de Trabajos Finales de Carrera a la fecha, a través de la aplicación Zoom. También se llevaron a cabo Defensas de Tesis de Posgrado a través de la misma aplicación.

Cabe destacar que la totalidad de las cursadas del primer cuatrimestre de ambas carreras se encuentra en actividad, si bien algunos cursos tardaron más en implementar la modalidad virtual, actualmente todos están tratando de llevarla a cabo. Las resistencias fueron diversas, pero a partir del diálogo se lograron realizar consensos que permitieran un desarrollo curricular de la forma más amena posible. Se reforzaron tareas de coordinación con las diferentes cátedras para la reprogramación de exámenes parciales y finales en los casos que fuera necesario, y llevándose a cabo reuniones específicas con los grupos de docentes que se requiriera, sea por Carrera,

así como por año. El desarrollo de los parciales se está dando durante mayo en la mayoría de las cursadas, por lo cual aún no podemos presentar un análisis completo del mismo. Respecto de los exámenes finales, durante la Mesa Examinadora de marzo se han tomado finales utilizando principalmente medios tales como Skype, Zoom y Moodle a través del Aula Virtual.

Por último, en cuanto al contacto con el estudiantado, se habilitaron diversos canales de consulta para que envíen sus inquietudes y planteen sus problemáticas, intentando brindar soluciones en la medida de lo posible. Se procuró atender las demandas planteadas por alumnos de manera individual, y se atendió en diversas oportunidades a las agrupaciones estudiantiles, donde sus representantes pudieron plantear sus necesidades y pareceres frente a esta coyuntura.

### **Incertidumbres en el corto y mediano plazo**

Frente a este escenario es que, además de cuestiones vinculadas al correcto avance de las asignaturas de este cuatrimestre, se plantea cómo será el desarrollo del segundo cuatrimestre. Los interrogantes son numerosos: ¿Comenzará de manera presencial directamente, o tendrá una primera etapa virtual? ¿Podrá empezar en los plazos preestablecidos en el Calendario Académico, o deberá ser replanteado por ejemplo de acuerdo a los “atrasos” que vayan generándose en el primer cuatrimestre? A su vez, ¿Podrá el segundo cuatrimestre finalizar según lo previamente pautado, a fines de 2020, o deberá extenderse su duración hasta el año 2021? Estas inquietudes son algunas de las preguntas que ya hoy se plantean desde el área académica de la FCAyF, anhelando encontrar una respuesta certera.

Si bien muchas de estas inquietudes están sujetas a esferas superiores, tanto nacionales como locales, como son el Ministerio de Educación y la UNLP, también existe otra serie de cuestiones que nos interpelan a diario, y a las cuales tenemos que afrontar:

\* ¿Hasta dónde podremos incentivar y ayudar a un docente para que cumpla de manera virtual con sus obligaciones en este contexto?

\* ¿Cómo será el regreso a las aulas? ¿Gradual? ¿Cuán gradual? ¿Cuál será el mejor criterio a asumir?

\* ¿Es suficiente el trabajo realizado? ¿Hasta dónde se está realmente “incluyendo” a todos los estudiantes? Si bien queremos brindar la posibilidad de seguir adelante a todos por igual, ¿Estamos realmente contemplando todas las variables en este camino? ¿O habrá muchos estudiantes a los que no estamos asistiendo o conteniendo en forma adecuada, rezagándose así en su trayectoria estudiantil?

\* ¿Cómo impactará esta situación en el mediano plazo en lo referido al desempeño de la FCAyF a nivel nacional, por ejemplo en los procesos de evaluación institucional y de acredi-

tación de las carreras dictadas?

\* Si bien 2021 parece lejano, existe la posibilidad de que esta situación se vuelva a repetir en el mediano plazo, y frente a esto, ¿cómo debiéramos ir preparándonos durante 2020 para que nos encuentre mejor preparados?

### 3.CONCLUSIONES

Si bien este trabajo expone una experiencia reciente y actualmente en desarrollo dentro de la FCAyF, y de este modo es que no podemos precisar el efecto real sobre las trayectorias estudiantiles individuales ni sobre la institución en su conjunto. Consideramos que dentro del contexto actual estamos trabajando para poder avanzar y mantener el desarrollo de las actividades lo más adecuadamente posible. A partir del intercambio con pares de otras instituciones académicas del país, es que pensamos que vamos por el camino correcto, incentivando el dictado de clases y mesas examinadoras, pero a su vez procurando mantener la calidad académica.

### BIBLIOGRAFÍA

Carlino, P. (2011). Ingresar y permanecer en la universidad pública. En Suplemento de Educación en el periódico *El Eco de Tandil* (edición del 30 de abril de 2011), en ocasión del IV Encuentro Nacional y I Latinoamericano sobre ingreso a la universidad pública. Recuperado de: <http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/ponencia/paula-carlino-ingresar-y-permanecer-en-la-universidad-2011pdf-pcH4U-articulo.pdf>

de Alba, A. (1995). *Currículo, crisis, mito y perspectivas*. Ed. Mino y Dávila, Buenos Aires.

DECNU-2020-297-APN-PTE. (2020). <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/227042/20200320>

Edelstein, G. (1997). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En: *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Editorial Paidós. Buenos Aires.

Resolución 667/2020 – UNLP.

<https://unlp.edu.ar/frontend/media/34/25934/9a41a97dea0e4d00507045019e4b5753.PDF>

Resolución Decano 1 de abril de 2020.

<https://www.agro.unlp.edu.ar/novedad/importante-informacion-para-toda-la-comunidad-academica-0>

Resolución C.A. 287/2004. <https://www.agro.unlp.edu.ar/academica/reglamentos-0>

# Innovación e improvisación en el marco de la pandemia de COVID-19: relato de una experiencia

**Del Río, Laura Sombra** <sup>1</sup>

**Knopoff, Patricia** <sup>2</sup>

**Boero, Eugenia** <sup>3</sup>

**Ciliberti, Leonardo** <sup>4</sup>

1 UIDET IMApEC – Depto. Ciencias Básicas, Facultad de Ingeniería – UNLP. Argentina. [laura.delrio@ing.unlp.edu.ar](mailto:laura.delrio@ing.unlp.edu.ar)

2 Cátedra de Matemática A – Depto. Ciencias Básicas, Facultad de Ingeniería – UNLP. Argentina.  
[patricia.knopoff@ing.unlp.edu.ar](mailto:patricia.knopoff@ing.unlp.edu.ar)

3 Cátedra de Matemática A – Depto. Ciencias Básicas, Facultad de Ingeniería – UNLP. Argentina.  
[eugeniaboero@outlook.es](mailto:eugeniaboero@outlook.es)

4 Cátedra de Matemática A – Depto. Ciencias Básicas, Facultad de Ingeniería – UNLP. Argentina.  
[leocili@gmail.com](mailto:leocili@gmail.com)

## RESUMEN

En el presente trabajo se relata la experiencia de nuestro equipo docente en el marco de la contingencia provocada por la pandemia de COVID-19. Nuestra universidad decidió en este particular contexto ratificar su calendario académico y garantizar la continuidad pedagógica a través de la modalidad de enseñanza a distancia. Este requerimiento nos puso a los docentes de la casa a pensar y a actuar con gran celeridad, seleccionando las herramientas y metodologías que consideramos más adecuadas para garantizar el derecho a continuar estudiando a la mayoría de nuestros estudiantes. En este trabajo, queremos presentar las estrategias didácticas llevadas a cabo por nuestro equipo docente - el cual está a cargo de una comisión de la cátedra Matemática A, de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de La Plata-, algunas de las dificultades que nos hemos encontrado en este camino y algunos resultados que nos permiten valorar positivamente la experiencia.

**PALABRAS CLAVE:** Educación virtual de emergencia, COVID-19, Enseñanza de la Matemática, TIC y Educación



## 1.INTRODUCCIÓN

La declaración de la pandemia de COVID-19 y el comienzo de casos positivos en nuestro país desembocaron en acciones del gobierno nacional. La más importante de ellas fue el aislamiento social obligatorio que transformó la cotidianeidad de todos los argentinos en diversos formatos.

En el ámbito universitario y considerando la autarquía propia de las casas de altos estudios, hubieron diferentes posiciones. A la par que la Universidad de Buenos Aires reprogramaba su calendario académico, posponiendo el inicio de clases para el mes de junio (Cafferata, 2020), otras universidades se deciden por la continuidad (Fernández, 2020) y entre ellas, la Universidad Nacional de La Plata ratifica su calendario y comunica a sus docentes sobre la necesidad de mantener la continuidad pedagógica en todas sus Facultades (UNLP, 2020).

Ante este escenario, lo primero que discernimos fueron las diferencias existentes en los modos de enseñanza presenciales y a distancia. Estábamos ingresando a esta segunda situación y entendíamos que debíamos distinguir entre lo que se establece habitualmente para impartir cursos de enseñanza a distancia *normales*, es decir previstos y planificados en ese contexto, con el inicio de este escenario de enseñanza virtual de emergencia que nos imponía el aislamiento obligatorio.

Probablemente la palabra más adecuada para esos días de inicio sea *improvisación*, pero no en el sentido peyorativo de hacer algo “a los ponchazos”; como salga, sin planificación y sin objetivos claros. Entendemos que hemos transitado el camino de la improvisación en el sentido más profundo que se le da en el teatro: “Un buen actor de improvisación teatral debe estar atento, saber escuchar, estar abierto a aceptar propuestas, así como a responder de forma divertida y clara en base a la historia que se está transmitiendo” (entradas.com, 2019).

Es en ese sentido que nos abocamos a hacer lo mejor que se podía con todo lo que se tenía, ante una situación desconocida, con objetivos claros y planificando -tal vez no tan a largo plazo- cada paso que dábamos.

Así, hemos logrado transitar la primera mitad de nuestra asignatura -incluyendo la primera evaluación- en situación de completa virtualidad y que relatamos a continuación.

## 2.DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

El domingo 15 de marzo de 2020, el Presidente de la Nación anunciaba en conferencia de prensa la suspensión de clases presenciales en los niveles inicial, primario, secundario y superior, en todo el territorio de la República Argentina, convocando a los docentes a garantizar la continuidad pedagógica a través de enseñanza remota. Casi en simultáneo, la Universidad

Nacional de La Plata (UNLP) hacía lo propio en el marco de la institución. Ese mismo día, mientras se sucedían los anuncios, comenzamos como equipo docente a pensar cómo, con qué estrategias y con qué herramientas, haríamos frente a este nuevo desafío.

Para ordenar este relato, dedicaremos primero algunas líneas a describir cómo veníamos funcionando en nuestra comisión de la Cátedra de Matemática A de la Facultad de Ingeniería de la UNLP durante la presencialidad. Nuestros estudiantes concurren a clase tres veces por semana y cada clase dura cuatro horas. Durante la misma, los docentes acompañamos a los estudiantes en su proceso de aprendizaje con distintas estrategias. Realizamos una presentación del tema del día utilizando el pizarrón y el proyector. De esta presentación, participan activamente los estudiantes, quienes han leído previamente el material impreso que proporciona la Cátedra. Durante el resto de la clase (la mayor parte de la misma), los estudiantes trabajan en equipos siguiendo el material impreso y los docentes (profesora, jefa de trabajos prácticos y los dos ayudantes) recorremos el aula asistiendo a los estudiantes, discutiendo con ellos en los grupos, respondiendo dudas, etc. (Búcarí, Abate y Melgarejo, 2004).

También contamos con un espacio virtual, un aula en Google Classroom, que utilizamos para enviar información, actividades adicionales, recursos educativos digitales interactivos (principalmente desarrollados con el software libre GeoGebra), para complementar lo trabajado en el aula convencional.

En este marco, ese día domingo resolvimos aprovechar este espacio virtual, que funcionaba desde principios de marzo, para llevar a cabo el nuevo desafío de enseñar en forma completamente virtual una asignatura que fue concebida para la presencialidad, y sin contar con tiempo físico para repensarla en el nuevo entorno.

Lo primero que hicimos entre el domingo y el lunes por la mañana, fue realizar un video (<https://youtu.be/dV4tt5dl9Gs>) explicando a los estudiantes la situación de la pandemia del COVID-19, utilizando las herramientas matemáticas que estudiamos en la materia, y dándoles la tranquilidad de que allí estaríamos sus docentes para ayudarlos y acompañarlos y para garantizar su derecho al estudio. Les indicamos también cómo sería la modalidad de trabajo mientras durara el aislamiento social preventivo y obligatorio. Nos pareció sumamente importante hacer esto ese mismo día, de modo de tener funcionando un sistema, que podría ir perfeccionándose en el tiempo, desde el día 0.

Junto con el video, subimos algunas autoevaluaciones que habíamos desarrollado con Google Forms el año anterior, sobre los temas que habíamos comenzado a tratar mientras pudimos concurrir al aula convencional.

De esta manera, el día lunes, en el horario de cursada habitual, nuestros estudiantes tenían trabajo por hacer: mirar el video y realizar las primeras autoevaluaciones, mientras el equipo docente se terminaba de re-organizar y probar herramientas nuevas para poder realizar videoconferencias.



Las herramientas y estrategias que finalmente consensuamos utilizar para llevar a cabo esta tarea fueron las siguientes:

- Utilización de un sistema de videoconferencia para las discusiones grupales iniciales: en primer lugar, utilizamos Zoom y luego, al conocerse públicamente las problemáticas de seguridad que esta aplicación tenía (Magnani, 2020), pasamos a Webex de Cisco. Durante estas comunicaciones utilizamos pizarras virtuales (Jamboard y Microsoft Whiteboard) y el software libre GeoGebra ([www.geogebra.org](http://www.geogebra.org)). Una cuestión fundamental, como se mostrará más adelante, fue la decisión de grabar estos encuentros para dejar a disposición de los estudiantes que, por diversas razones, no podían participar en vivo y en directo de los mismos.
- Para las consultas, dividimos a los estudiantes en grupos, quedando cada uno asistido por un integrante del equipo docente. Estas consultas se llevan a cabo en dos modalidades: por videoconferencia y por escrito a través de Google Classroom. La segunda opción atiende a que uno de los docentes no cuenta con equipo informático adecuado para realizar consultas por videoconferencia, así como tampoco algunos de los estudiantes. Además, este espacio resulta muy bien aprovechado por los alumnos que, habiendo realizado alguna actividad, desean o necesitan que nosotros las revisemos y se les dificulta enseñárnosla mediante videoconferencia. En estos casos, ellos suben fotos de la actividad sobre la cual quieren consultar y este docente les hace una devolución.
- También continuamos trabajando con autoevaluaciones, que sirven a los estudiantes para monitorear su propio progreso y nos sirven a los docentes para conocer qué temáticas necesitamos visitar para que queden más claras.
- Por último, compartimos con los estudiantes recursos realizados en GeoGebra para favorecer la visualización de conceptos matemáticos y la exploración de los mismos, tal como lo hacíamos como complemento en la presencialidad (Del Río, 2017, Del Río, 2018) y modificamos algunos incluyendo consignas en forma de preguntas para que puedan responder y así nosotros también tener una retroalimentación sobre los que ellos están comprendiendo sobre esos recursos.

### **3.LA VOZ DE NUESTROS ESTUDIANTES**

En este apartado queremos compartir los resultados de una encuesta anónima que realizamos a nuestros estudiantes, donde ellos tuvieron la posibilidad de expresarse y ayudarnos a mejorar esta experiencia. La misma fue respondida por 33 alumnos (en las clases virtuales

en vivo participan alrededor de 45 alumnos y en las presenciales asistían poco más de 60).

En la encuesta, solicitamos que valoren en una escala de 1 a 5 cada uno de los recursos que pusimos a su disposición para conocer su opinión, que nos realicen sugerencias sobre otros recursos que ellos consideren que podrían resultar de utilidad y que propongan otras formas de organización que pudieran ser mejores a las que nosotros propusimos.

En primer lugar, queremos compartir los resultados de la pregunta más general que contenía la encuesta: “¿Qué te parece, en general, el modo en el que organizamos la cursada para este período de clases virtuales?” Como se puede ver en el gráfico de la Figura 1, la percepción de los estudiantes sobre el desempeño del equipo docente es más que positivo.

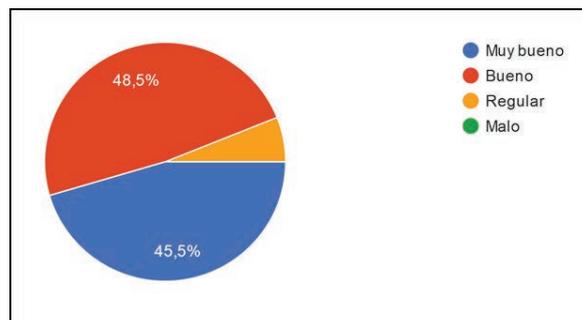


Figura 1 - Respuestas de los estudiantes a la pregunta ¿Qué te parece, en general, el modo en el que organizamos la cursada para este período de clases virtuales?

Respecto de la valoración que hacen de cada uno de los distintos recursos que pusimos a su disposición, pueden verse los resultados en la Figura 2.

Valora los siguientes recursos utilizados en la cursada del 1 al 5, siendo 1= me sirve muy poco y 5=me sirve mucho

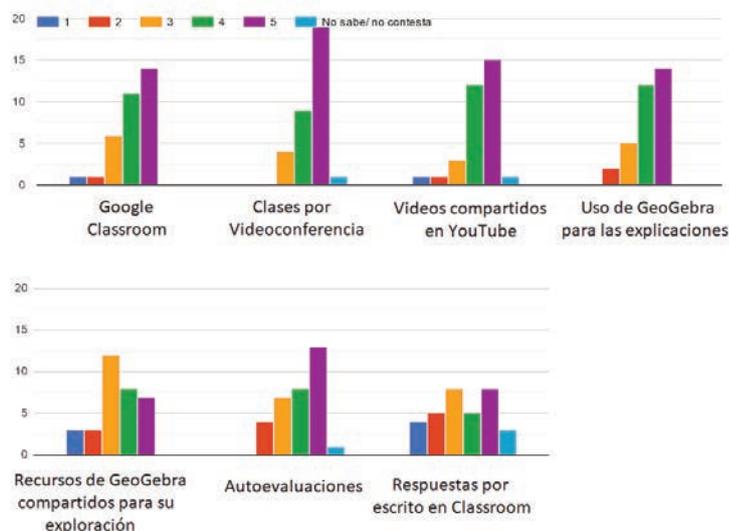


Figura 2 - Valoración de los estudiantes de cada una de las herramientas utilizadas para la clase.

De ese gráfico se desprende que todos los recursos fueron bien valorados, pero se observa una preferencia, por parte de los estudiantes, por aquellos recursos que requieren un rol más pasivo por su parte (preferencia del uso de GeoGebra acompañando las explicaciones por encima del uso autónomo por su parte; preferencia de las explicaciones en videoconferencia por encima de las enviadas por escrito, que requieren otro nivel de procesamiento por su parte). Lejos de ser esta interpretación una crítica a nuestros alumnos, entendemos que estas preferencias se vinculan con una cuestión cultural que es nuestro deber cuestionar junto a ellos para poder avanzar hacia una forma de trabajo más autónoma.

Otra de las preguntas de la encuesta se refería a qué otros recursos, más allá de los propuestos por los docentes, utilizan en el marco de esta contingencia. Muchos indicaron que recurren a canales de profesores Edutubers, grupos de WhatsApp en los que se contactan con sus propios compañeros o algunos organizados por las agrupaciones políticas estudiantiles, en los cuales tienen contacto con estudiantes de otras comisiones o incluso más avanzados en la carrera. Algunos mencionaron bibliografía y unos pocos consultan con familiares que tienen conocimientos sobre la materia. Que recurran más a Edutubers que a libros era una respuesta esperada por nosotros, y refuerza lo mencionado en el párrafo anterior. Vimos con agrado que se organicen por WhatsApp para apoyarse entre compañeros, ya que el trabajo en equipo es muy importante en el contexto de nuestra cátedra, siempre lo promovemos y era una de las cosas que más temíamos que se perdería en este contexto de contingencia.

Una de las preocupaciones más grandes que nos acompañó desde un comienzo fue la de los estudiantes que, por diversas razones, no pudieran seguirnos en las clases en vivo. En el aula presencial, teníamos entre 60 y 70 alumnos que acudían regularmente, mientras que en las sesiones por videoconferencia rondan los 45. Si bien la disminución fue relativamente pequeña (o inferior a la que creíamos que tendríamos), esos pocos alumnos de los cuáles no teníamos noticias no dejaban de preocuparnos. Es por esto que les enviamos algunos correos electrónicos para animarlos a seguir estudiando, y convocamos a los alumnos activos a intentar contactar a sus compañeros para motivarlos también.

Con el tiempo, algunos de estos estudiantes fueron reportándose por correo electrónico y sus mensajes nos señalaron que estábamos en buen camino. Por ejemplo, un estudiante que nos envió una consulta por mail y al presentarse nos contó que no nos seguía en vivo por su mala conectividad y que luego veía los videos en YouTube. Al preguntarle cómo venía con la materia, nos contó que estaba casi al día y que solo le faltaba ver los últimos dos videos disponibles. Otro estudiante nos contó que compartía una computadora con seis personas en su casa y que tenía que turnarse por lo que no podía estar siempre presente, pero también logró llevar la materia al día.

Si bien los integrantes del equipo poseíamos formaciones y experiencias diversas en relación al uso de las tecnologías digitales, una de las reflexiones en las que convergemos a la luz de estos resultados se vincula con el gran potencial que pueden tener estas herramientas que, sin lugar a dudas, nos impulsarán a utilizarlas más asiduamente y con nuevos sentidos cuando regresemos a la presencialidad.

#### **4.CONCLUSIONES**

Escribimos este trabajo con el deseo de que nuestra experiencia en este marco de enseñanza remota de emergencia no sea de utilidad para nadie, ya que quisiéramos no tener que atravesar nunca más por una situación similar a la actual. Sin embargo, todo indica que esto se prolongará en el tiempo y, además, nadie puede garantizar que en el futuro, cercano o lejano, no vuelva a pasar, por lo que tememos que sí puede resultar de utilidad.

Por otro lado, entendemos que nuestra respuesta ante la emergencia planteada es consecuencia de una suma de factores independientes entre sí, pero que de alguna manera se conjugaron simultáneamente: la estructura de nuestro equipo de trabajo, ya consolidado previamente; la capacidad personal de cada uno de nosotros para responder con rapidez a nuevos escenarios; y una cuota importante de buena voluntad y predisposición. Estas condiciones nos hacen pensar en una intransferibilidad de la experiencia, no solo a otros, sino a nosotros mismos en otra circunstancia.

Entendemos que en general la estrategia de compartir las experiencias en formato de trabajo académico tiene una gran componente de expectativa de transferibilidad. A pesar de lo expuesto previamente, no queremos perder la oportunidad de hacerlo ya que creemos que las estrategias y herramientas adoptadas han servido para garantizar el derecho a estudiar a una gran mayoría de nuestros estudiantes a cargo en este difícil y complejo escenario.

Es posible que la lectura de este trabajo pueda resultar inspiradora para alguien; para nosotros, escribir estas líneas nos hace navegar entre lo académico y lo épico. Relatar nuestra experiencia desde el marco mismo de la emergencia sanitaria, repensando el camino recorrido y mirándolo a la distancia como si hubiera ocurrido en otra época -aún si saber cuándo ni cómo se cerrará este episodio- no deja de tener un sesgo catártico y exorcizador.

#### **BIBLIOGRAFÍA**

Bucari, N., Abate, S. M. y Melgarejo, A. (2004). Un cambio en la enseñanza de las matemáticas en las carreras de ingeniería de UNLP: propuesta, criterios y alcance. *Cuarto Congreso*



*Argentino de Enseñanza de la Ingeniería*. Buenos Aires.

Cafferata, M. (5 de abril de 2020). Las clases en la UBA comenzarán el 1° de junio. *Página 12*. Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/257588-las-clases-en-la-uba-comenzaran-el-1-de-junio>

Del Río, L. (2017). Visualization of limits of functions of two variables. *GeoGebra Global Gathering*, Congreso llevado a cabo en Linz, Austria.

Del Río, L. (2018). Learning Vector Calculus. How can GeoGebra help us? *ICM Satellite Conference*. Congreso llevado a cabo en Niteroi, Brasil.

Entradas.com (2019). Técnicas y obras de improvisación teatral. Recuperado de: <https://blogdeentradas.com/2019/09/27/tecnicas-y-obras-de-improvisacion-teatral/>

Fernández, M. (6 de abril de 2020). Tras la decisión de la UBA, ¿cómo continuarán las clases en otras universidades? *Infobae*. Recuperado de <https://www.infobae.com/educacion/2020/04/06/tras-la-decision-de-la-uba-como-continuara-las-clases-en-otras-universidades/>

Magnani, E. (12 de abril de 2020). Los riesgos de Zoom y las ventajas de Jitsi. *Página 12*. Recuperado de: <https://www.pagina12.com.ar/258659-los-riesgos-de-zoom-y-las-ventajas-de-jitsi>

Universidad Nacional de La Plata (2020). Comunicado: La UNLP ratifica la vigencia del calendario académico. Recuperado de <https://unlp.edu.ar/coronavirus/comunicado-la-unlp-ratifica-la-vigencia-del-calendario-academico-17703>

# ¿Jaque virtual a la relación forma-contenido en la enseñanza? Relato de una experiencia

**Salit, Celia<sup>1</sup>**

**Yazyi, Marina<sup>2</sup>**

**Cargnelutti, Jennifer<sup>3</sup>**

**Caminos, Ana Belén<sup>4</sup>**

1 Facultad de Artes y de FFYH. UNC. Argentina. [celiasalit2112@gmail.com](mailto:celiasalit2112@gmail.com)

2 Facultad de Artes y de FFYH. UNC. Argentina. [marina.yazyi@gmail.com](mailto:marina.yazyi@gmail.com)

3 Facultad de Artes y de Ciencias Económicas. UNC. Argentina. [jennifercargnelutti@gmail.com](mailto:jennifercargnelutti@gmail.com)

4 Facultad de Artes y de FFYH. UNC. Argentina. [anabelencaminos@gmail.com](mailto:anabelencaminos@gmail.com)

## RESUMEN

Frente a las particulares circunstancias que vivimos producto del aislamiento social preventivo y obligatorio, un conjunto de interrogantes se nos plantean como formadoras de docentes, integrantes del equipo de la cátedra de Didáctica General de la Facultad de Artes de la UNC, ¿Cómo se piensa la mediación y la intervención en las aulas virtuales? ¿Cómo se acompaña a los estudiantes en el cursado con esta modalidad? ¿Cómo construir propuestas de enseñanza virtuales que articulen forma y contenido en la enseñanza? ¿Qué otros desafíos didácticos plantea la enseñanza en la virtualidad? Ante estos interrogantes, procuramos acercar en esta presentación una breve fundamentación teórica acerca de la relación forma-contenido, sentidos y modos de concreción que se le imprime en las clases presenciales, una referencia a los desafíos que se nos plantean en el marco de la actual situación, en vínculo con algunas de las opciones asumidas en la intención de sostener la articulación forma-contenido en la virtualidad, en torno a: el tiempo/los tiempos y el espacio; la escritura, el acompañamiento/seguimiento de los estudiantes.

**PALABRAS CLAVE:** enseñanza - virtualidad - forma - contenido



## 1. Presentación

Las posibilidades de internet y de la informatización tecnológica de la enseñanza cultivan la ilusión de la exclusión del cuerpo erótico y de la transferencia de la relación de la enseñanza. Es lo que Ricardo Massa define como "falacia de la tecnología didáctica".  
Recalcati, M. 2016

Como formadoras de docentes, más aún como equipo de una cátedra de Didáctica General, la enseñanza se configura en núcleo, cuestión central que atraviesa nuestras prácticas. Prácticas que sostenemos en la convicción de que se "enseña a enseñar enseñando".

En consonancia con ello, nos proponemos atender en los encuentros con los estudiantes a la relación entre las dos dimensiones clave de la enseñanza: la forma y el contenido. Relación que opera como eje teórico metodológico de la propuesta de la cátedra y que procuramos poner en acto en cada una de las clases. En efecto, construir para cada núcleo conceptual propuestas que atiendan a la articulación forma-contenido es y ha sido siempre el principal desafío para nuestras prácticas.

El presente, atravesado por la expansión de la pandemia provocada por el Covid-19, nos enfrenta a condiciones de vida y de trabajo inusuales, regidas por el aislamiento obligatorio que -entre otras medidas- impuso la suspensión de clases presenciales. Esta situación nos compele a reemplazar la interacción cara a cara con el otro/los otros, por una comunicación mediada por la tecnología digital.

Esta posibilidad nos es dada puesto que la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Córdoba -institución de pertenencia- cuenta con una plataforma *Moodle* donde se radican las aulas virtuales de los diferentes espacios curriculares de las carreras que ofrece. A su vez, la facultad cuenta con un Área Tecnología Educativa, cuya labor de acompañamiento a las propuestas presenciales desde espacios virtuales se viene impulsando en cumplimiento tanto de las políticas universitarias como las de la propia unidad académica. Hoy las aulas virtuales han tomado protagonismo central dado que es el único espacio para garantizar el cursado de los estudiantes.

Si bien contar con el espacio virtual de trabajo nos permite la continuidad pedagógica en el marco de la pandemia, el nuevo escenario nos interpela particularmente, ¿Cómo construir propuestas de enseñanza virtuales que atiendan a esta relación? ¿Cuáles son las formas? ¿Cómo se piensa la mediación y la intervención en las aulas virtuales? ¿Cómo se acompaña a los estudiantes en el cursado con esta modalidad? ¿Qué otros desafíos didácticos plantea la enseñanza en la virtualidad? ¿Qué modos de resolución venimos construyendo?

Ante los interrogantes, procuramos acercarnos en esta presentación, una breve fundamentación teórica acerca de la relación forma-contenido, sentidos y modos de concreción que se le imprime en las clases presenciales, una referencia a los desafíos que se nos plantea el marco de la actual situación, en vínculo con algunas de las opciones asumidas en la intención de sostener la articulación forma-contenido en la virtualidad, en torno a: el tiempo/los tiempos; el espacio; la escritura, el acompañamiento/seguimiento de los estudiantes, componentes operativos de toda construcción metodológica.

### **1. a. Algunas precisiones conceptuales acerca de la relación forma-contenido en la enseñanza**

Enseñar siempre es un desafío y conlleva exponer y exponerse. Básicamente consiste en disponer las mejores condiciones para incluir al otro en eso que llamamos “cultura”. Pero cuando se trata de *enseñar acerca de la enseñanza* a otros que enseñarán, la tarea asume unas características específicas que ponen a prueba los propios modos de enseñar de quienes nos dedicamos a la formación docente. Ello dado que, *se teoriza acerca de la enseñanza mientras se enseña*.

“En otros términos, sostenemos que se enseña -y se aprende- desde lo que Edwards caracteriza como *la lógica del contenido y la lógica de la forma*. Con la primera refiere a aquello que (...) *involucra los presupuestos epistemológicos desde los cuales los conocimientos han sido formalizados*. La segunda remite a *la dinámica en la cual se concretiza la presentación-apropiación del conocimiento, a los sentidos que se objetivan en los modos en que maestros y alumnos se vinculan entre sí e incluye tanto el discurso explícito como lo implícito en los sujetos*.” (Edelstein, Salit, Domjan, Gabbarini, 2014, p. 4).

En consonancia con Edwards, sostenemos como principio estructurante de nuestras prácticas que:

“El contenido no es independiente de la forma en la cual es presentado. La forma tiene significados que se agregan al “contenido” transmitido produciéndose una síntesis, un nuevo contenido.” (1997, p. 47).

En clave con esta postulación, consideramos en otro texto de nuestra autoría que en algunos tramos o en relación con algunas temáticas de la formación docente, se plantea una particular situación en la cual parecieran borrarse las brechas entre conocimiento disciplinar y conocimiento pedagógico.



Ahora bien, en la línea de aportar ciertas precisiones al campo de la Didáctica General, le asignamos al concepto *forma* un alcance que excede al planteo de Verónica Edwards. Desde nuestra visión, este no se reduce a la “presentación del contenido” sino que implica un conjunto de maneras de hacer y de decir al enseñar mientras se enseña, no siempre conscientemente anticipadas, diseñadas; no siempre conscientemente puestas en juego durante la acción en el aula.

En la misma línea, en otro trabajo, afirmamos que:

“(...) lo que contiene la forma es más que ideas, sentimientos y percepciones; en la forma está también el contenido, el modo mismo de concebirlo, de darle sentido, de expresarlo, de hacerlo visible. La forma es una manera de hacer las cosas, de ver y decir; de hacer ver y hacer decir no sólo da cauce sino que es materialización, expresión de lo sensible y lo decible” (Salit, 2011).

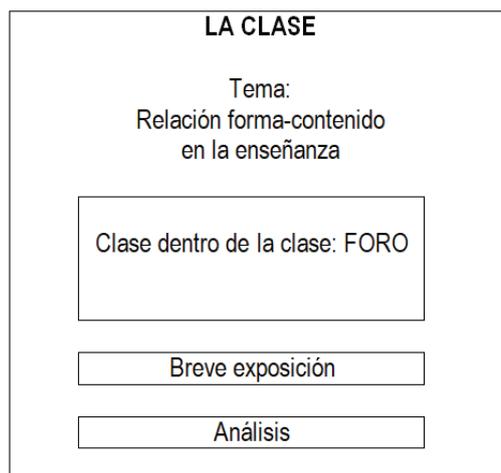
En síntesis, no es posible abstraer el contenido de la forma, son dos dimensiones a entramar necesariamente en la enseñanza. Entramado a atender especialmente si se trata de guardar coherencia entre aquello que uno dice acerca de la enseñanza y lo que se enseña sobre ella desde los modos concretos de intervenir. Ello requiere ejercer una fuerte vigilancia si se quiere evitar el riesgo de que se produzca un quiebre, una contradicción.

Sin duda, la idea de que “la forma es contenido y que el contenido se transforma en la forma” es y ha sido una expresión potente que marca nuestras maneras de pensar la enseñanza y, en consecuencia, de construir nuestras propuestas de formación, tradicionalmente, de carácter presencial, en el ámbito del aula universitaria.

Para mostrar el modo en que ponemos “en práctica” en la presencialidad este posicionamiento teórico/metodológico, describimos a continuación una clase que consideramos central en el desarrollo de la materia y que colaborará luego en la comprensión de los sentidos que intentamos desplegar en la virtualidad.

### **1. b. Clase presencial “Foro: el arte y su enseñanza”**

Hace tiempo venimos implementando presencialmente en nuestras prácticas de enseñanza una clase que consideramos paradigmática. En ella se tematiza la relación forma-contenido en la enseñanza, y se incorporan dos ideas fuerza que forman parte de los contenidos de la propuesta y que operan a modo de “contenido excusa”: una relativa a los aportes de Jerome Bruner para la comprensión del aprendizaje y otra en vínculo con la especificidad de los trayectos formativos de nuestros estudiantes, futuros docentes en Artes Visuales, Educación Musical y Teatro.



La clase que identificamos como “foro” juega con la idea de “una clase dentro de otra clase”, lo que se podría graficar del siguiente modo:

Es importante aclarar que una condición es atender a una secuencia tal que en el encuentro previo al que estamos narrando se desarrollen aportes teóricos del constructivismo, entre ellos los de Bruner, ya que operan a modo de sostén indispensable de la construcción metodológica prevista para esta clase. En el punto de partida, se recuperan dichos aportes desde la lectura de los siguientes párrafos del libro *El conocimiento compartido* de Edwards y Mercer

“De esta visión de la cultura como foro se desprende que la inducción a la cultura a través de la educación debe también participar del espíritu del foro, de la negociación, de la recreación del significado, si se quiere preparar a los jóvenes para la vida real” (1986, p. 123, 1994, p. 182).

“(…) si se quiere que sea una invitación a la reflexión y a la creación de cultura, el lenguaje de la enseñanza, no puede ser el llamado “lenguaje no contaminado” del hecho y la “objetividad”. Debe expresar postura y contrapostura, y, en el proceso, dejar lugar para la reflexión, para la metacognición. Este proceso de objetivar en lenguaje o en imagen lo que se ha pensado y luego darle la espalda y reconsiderarlo es lo que nos permite avanzar” (1986, p. 129, 1994, p. 183).

Una vez compartida las ideas de Bruner se invita al alumnado, en línea con la propuesta del autor, a participar en un “foro” acerca del “Arte y su enseñanza”. Se explica luego la dinámica que consiste en “cada grupo recibe una afirmación referida al tema del foro que debe asumir como propia, aún a pesar de que no coincida con ella y elaborar argumentos para defenderla y contraargumentos para confrontar otras posiciones opuestas. Se procede posteriormente a solicitarle a los estudiantes que conformen un número de grupos que debe coincidir con el total de “sentencias” preparadas para la actividad de, aproximadamente, seis integrantes cada uno.



En el armado de las respectivas afirmaciones se tiene en cuenta la existencia de "pares opuestos". De ello resultan las siguientes: *-Las artes son un lujo, un saber inútil. Por lo tanto enseñar arte también lo es-; -Las artes son sólo saberes "útiles" para la vida cotidiana de todos los sujetos. Por lo tanto su enseñanza debe dar cuenta de dicha utilidad-; -Las artes tienen únicamente una función instrumental. Por lo tanto su enseñanza no es de carácter formativo-; -Las artes desempeñan un papel importante en el desarrollo de sujetos críticos por lo tanto, en la enseñanza de las mismas, la formación "crítica" es su único objetivo-; -Las artes son fundamentalmente "expresión libre". Por lo tanto, en las clases de arte cada alumno deberá hacer sólo lo que quiere, cuando quiere y como puede-; -Una expresión artística es mera reproducción de otra. Por lo tanto, para la enseñanza de cualquiera de sus disciplinas es necesario hacerlo a partir de la copia de "él" modelo-; -Las artes son disciplinas que deben ocupar un lugar central en el currículo escolar ya que la enseñanza y el aprendizaje de la creatividad y la expresión artística son más importantes que el conocimiento científico-; -Las artes no tienen la misma jerarquía que "las ciencias". Por lo tanto, no deben estar en igualdad de condiciones que el resto de las disciplinas en el currículo escolar. Son sólo materias secundarias-*

Una vez transcurrido el tiempo destinado para ello, se da por iniciado el foro, invitando a participar en él a todos los grupos con la consigna de asumir empáticamente la posición asignada, argumentar y contraargumentar.

Transcurrida esta instancia, finaliza el foro y se propone analizar la clase. Inicialmente se pregunta acerca de cuál es el tema abordado en ella. Algunos estudiantes consideran que son los postulados de Bruner, otros que es el "Arte y su enseñanza". La profesora devela que es "la relación forma-contenido en la enseñanza" y explica brevemente las ideas de Verónica Edwards que compartimos en el apartado anterior. Reconocimiento que genera una suerte de disrupción prevista en los estudiantes en la idea de desestructurar y, a la vez, movilizar un nuevo modo de pensar la enseñanza. Luego, la docente vuelve a proponer que se analice la clase "foro" (clase dentro de la clase) en función de la pregunta acerca de qué modo particular se articulan forma y contenido en ella.

A partir de esta clase, los estudiantes en general, "juegan el juego que se juega" y queda instalada la expectativa, a la vez compromiso para el equipo, para atender a la articulación forma-contenido el resto del cursado y habilitar el espacio para el análisis de cada una de las clases que se suceden.

Sin embargo, las condiciones de planificación de las clases de Didáctica General, como señalamos, cambiaron abruptamente. Nos encontramos imposibilitados de asistir a clases presenciales. No obstante, se nos informa que es clave en estas circunstancias avanzar en el abordaje de los contenidos disciplinares de cada espacio curricular a los efectos de garantizar, en la medida de lo posible, el cumplimiento del calendario académico previsto. Por ello se hizo necesario

disponernos a enseñar en la virtualidad. La pregunta que necesariamente se instala, en este caso, es: ¿Cómo enseñar a enseñar articulando forma y contenido en la virtualidad?

### **3. a. Primer desafío. “Dar la clase” en el aula virtual: la construcción de otros tiempo/s y espacios**

Tiempo y espacio dos dimensiones profusamente analizadas desde diversas disciplinas del campo de las Ciencias Sociales y de las Humanidades son, a nuestro entender, también objeto de reflexión de la Didáctica y necesariamente deben incluirse en eso que Litwin (1995) ha dado en llamar “la nueva agenda” en tanto se configuran como las dos coordenadas de una clase, por lo cual ya no es posible pensar prácticas de enseñanza en las que no tomen un particular protagonismo. Por ello, atender a estas dos categorías forma parte del conjunto de decisiones a asumir en el diseño de una clase.

En congruencia con la preocupación de algunos científicos sociales, los tiempos de la escolaridad han estado en la mira de quienes se proponen develar las lógicas que subyacen a las dinámicas que la escuela les imprimen. Así, autores como Hargreaves, en Canadá y Terigi, en Argentina, develan que desde la racionalidad tecnocrática se “coloniza” el tiempo con vistas al *logro de ciertos fines educativos* y, se considera, al decir de Poggi (1999), como una *variable objetiva, una condición instrumental*, que se presenta desde un *modelo normalizado, inmutable, administrativamente regulado*. Racionalidad que le asigna a los procesos escolares un funcionamiento uniforme y, a la vez, fragmentado que Terigi (2008) caracteriza como “cronosistema”, es decir, un ordenamiento que *establece etapas de la vida para ir a ciertos niveles escolares, ritmos de adquisición de los aprendizajes, duración de las jornadas escolares, duración de la hora, módulo o bloque escolar, etc.*, desde el presupuesto de “aprendizajes monocrónicos” y habilitado por la “simultaneidad” que la presencialidad habilita.

A partir de la crítica, los autores postulan, desde una posición en las antípodas, una racionalidad fenomenológica del tiempo sostenida en la concepción de que se trata de un fenómeno subjetivo, en consecuencia, relativo y, frente a la monocronía, destacan la condición policrónica.

Ahora bien, en estos “tiempos de pandemia” y virtualidad, nos cuestionamos, ¿Cuánto de la racionalidad técnico instrumental dejaremos colar en nuestras propuestas? ¿O será esta una oportunidad para descolonizar el tiempo escolar, para correr de las lógicas administrativistas y convertirla en una instancia que abra un “horizonte de posibilidades”, que a modo de ensayo,

impacte posteriormente en las prácticas docentes y de la enseñanza en la presencialidad?

Respecto del espacio escolar no es posible ignorar, desde el planteo filosófico -Foucault en adelante-, hasta innumerables relatos, las diversas calificaciones que lo caracterizan como “espacio de clausura” y a la escuela como institución de disciplinamiento y encierro que opera un *aislamiento preventivo, al que Ariès definió como cuarentena moral*. Aislamiento que posibilita las operaciones de *diferenciación... (identificación de un límite)... y distinción con el resto, con lo que no es escuela...* y que permite una serie de distinciones (interior/exterior; afuera/adentro). Ahora bien, dice el autor, también la escuela nos enseñó el deseo de *salirse, de irse, de circular, de liberarse*. Es decir, de reconocer la contracara: encerrar para cuidar, para contener, para educar, para *producir... así la escuela es refugio, comunidad...envolver y dejarse envolver, envolverse entre sí, mutuamente, para mejorar la existencia*. (Antelo, 2013).

Necesariamente una lectura didáctica impone un pasaje de la institución al aula, significada como *espacio físico de alto valor simbólico, estructura arquitectónica y de comunicación, hábitat de sujetos en agrupamientos prefigurados, lugar de encuentro signado por la particular forma que en ella adopte la triádica relación docente, alumno, conocimiento; ámbito principal de realización de la escena pedagógica cotidiana* (Edelstein, Salit y otras, 2008).

Nos preguntamos, ¿Cómo sostener un espacio de contención, de cercanía, de co-construcción colectiva en la virtualidad? ¿Cómo sortear la ausencia de proximidad física? ¿Cómo *habitar* esos espacios para muchos de nosotros lejanos?

No desconocemos que las tecnologías digitales introducen formas diferentes de organizar el tiempo y el espacio de la enseñanza y de los aprendizajes en la virtualidad. El intercambio con *entornos tecnológicos* nos plantea una serie de nuevos desafíos. Siguiendo a Lion

“(...) resignificar los tiempos del aula más allá de sus fronteras... pensar en propuestas flexibles, diversificadas, en las que haya mayor tolerancia a la espera y mayor lugar para la reflexión en la interacción con Internet, a pesar de su fugacidad....generar espacios compartidos (sincrónicos y asincrónicos)... pensar que los ritmos de la enseñanza y del aprendizaje merecen ser interpretados, a la luz de la influencia tecnológica, en términos de fugacidad, atemporalidad e imprevisibilidad, y redimensionados para favorecer procesos críticos de apropiación del conocimiento.” (2005, p. 189).

En esa dirección, la noción de itinerarios nos permite pensar en un posible camino, en un orden tentativo, en ciertas relaciones, y en que una propuesta es susceptible de ser modifi-

cada, redefinida. De ahí la idea de imaginar diferentes líneas en cierta dirección, desvíos y retornos. Un itinerario debe ser producido a partir de considerar la historia de elaboración y producción específicas de saberes al interior del campo de conocimiento, así como las formas de apropiación, las historias e identidades culturales de los sujetos destinatarios<sup>144</sup>.

En consonancia con estas consideraciones, y ante la condición de una relación docente-alumno separada en el tiempo y en el espacio, intentamos generar recursos y herramientas, hacia la *construcción de otro modo de presencia*, que desplieguen configuraciones potentes a partir de la convergencia de diversas mediaciones y soportes tecnológicos. Es decir, atender a la lógica del contenido y a la lógica de la interacción, en el particular esfuerzo que demanda articular forma y contenido.

En pos de ello, venimos trabajando en la construcción de una caja de herramientas, que tiene en cuenta, entre otros recaudos, los siguientes: la diversidad de tiempo/tiempos de la conexión y la participación de los estudiantes; actividades variadas y con distintos propósitos, que se puedan resolver individual o grupalmente; diversidad en los modos de presentar los contenidos; el ofrecimiento de múltiples canales de comunicación con la cátedra; la construcción de herramientas de estudio específicas para el nuevo escenario de aprendizajes.

En el siguiente cuadro incorporamos una breve descripción de cada una de ellas.

**Hoja de ruta.** Creamos un recorrido para subir al aula virtual y compartir con los estudiantes fechas, actividades, lecturas y mensajes, los cuales constituyen medios para orientar el cursado virtual de la materia.

**Podcasts.** Ofrecemos un recorrido de audios donde se trabaja algún núcleo conceptual de la propuesta de la cátedra. La importancia de que sea presentado y/o distribuido en varios audios acotados en el tiempo y no uno de larga duración sin cortes, responde a la intención de generar la posibilidad de hacer una pausa, anotar preguntas, -quizás lo que no se entiende del planteo-, y luego continuar escuchando los audios siguientes.

**Fichas de cátedra.** Constituyen materiales de estudio teórico elaborados por la cátedra a partir de diversos textos que se ponen en diálogo, a modo de entramado de voces, posicionamientos, perspectivas.

**Ficha bibliográfica.** Herramienta tradicionalmente usada, pero que recuperamos y sugerimos para acompañar y registrar la lectura y el estudio de los textos de la bibliografía en su contexto y tiempo histórico. Ofrecemos un modelo posible para incorporar datos relevantes de cada uno de ellos.

144.- Les destinatarios de la propuesta de enseñanza en la virtualidad que aquí estamos describiendo, se conforma por el alumnado que ya cursó con el equipo de cátedra la asignatura Pedagogía durante el segundo semestre de 2019 constituido por 100 integrantes aproximadamente.

Y utilizamos los siguientes espacios virtuales para la resolución de actividades

En este punto cabe aclarar que inicialmente planteamos el uso de foros para habilitar espacios de debate e intercambio. No obstante, un problema técnico (que excede nuestras posibilidades de resolución) inhabilitó el uso de este recurso a nivel facultad. Este imprevisto nos impulsó a generar otras alternativas que nos permitieran sostener espacios de participación en el que todos se puedan leer.

**Padlet (mural).** Un espacio en el cual se pueden compartir diferentes producciones (textos, imágenes, audios, videos, etc.) para que, de alguna manera, todos puedan acceder a ellas. Como actividad inicial, propusimos una consigna que posibilitara recuperar los retratos de docentes que los estudiantes habían realizado en la cátedra de Pedagogía, cursada en el año anterior. La intención era que los estudiantes se imaginaran como futuros docentes en artes y compartieran una breve reflexión acerca de ello.

**Glosario.** Propusimos una resignificación del sentido original de este recurso (crear y mantener una lista de definiciones, de forma similar a un diccionario), habilitando el espacio para que los estudiantes ingresen textos breves a partir de consignas puntuales. Si bien no genera la posibilidad de intercambios entre los participantes, ofrece la vista de todas las intervenciones realizadas y pone en común las producciones de cada uno.

### **3. b. Segundo desafío. Cuando la gestualidad, el tono y los matices de la voz están ausentes: el valor de lo que escribimos**

Cuando se trata de sostener una propuesta formativa en la virtualidad no es posible obviar que

“..en nuestra labor diaria (leyendo, escuchando, escribiendo) emerge lo cotidiano, la confianza e intimidad, emerge lo colectivo, pero también lo personal, subjetivo e individual, yo-nosotros “del otro lado de la pantalla”; nos hacemos presente para un “otro” desde diversas expresiones: sorpresa, de disfrute, de alegría, de reflexión, de duda, de emoción, de ansiedad, etc. Tomamos la palabra desde lo singular, desde lo subjetivo, pero también desde lo colectivo, junto a aquellos elementos y lugares que, a veces, se invisibilizan en la tarea “detrás de la pantalla”, pero están allí trazando la tarea: intervenimos mientras hacemos las actividades con los hijos, mientras cocinamos, mientras leemos, tomamos algún rico mate, junto algún que otro libro, con música de fondo, las plantas, las mascotas...etc” (Yazyi, 2015).

Es decir, un modo singular de habitar las aulas virtuales, un modo “otro” de “estar ahí”; de hacer presente la propuesta. En tal sentido, las actividades, mensajes, recursos, fichas, pretenden generar proximidad. Construir proximidad es una estrategia fundamental en el trabajo virtual, que puede tener efectos en el sentido de “habitar las aulas” en la medida que las producciones sean basadas en una genuina construcción pedagógico-didáctica para generar intercambio. Esto implica crear condiciones de intercambio, construir un estilo de escritura y

comunicación que pedagógicamente habilite un lugar a los estudiantes.

En efecto, una manera de habitar, de hacer nuestra y de los otros, el aula virtual, es dialogar mediante la palabra escrita, compartir sensaciones, contrastar miradas en relación a las temáticas, aportar otros recursos, comunicar reflexiones. Leernos resulta una tarea central para poder producir un saber colectivo, que nunca es acabado y que se encuentra en permanente construcción.

En ese sentido, nos preguntamos, ¿Qué viraje se produce en la comunicación ante el pasaje de la presencialidad a la virtualidad? ¿Qué tipo de narrativas utilizar en la virtualidad? ¿Cómo expresar a través de la palabra escrita el mensaje que queremos transmitir?

Entendemos que la enseñanza es básicamente discursiva, que se sostiene en el lenguaje, esto es: en qué se dice y cómo se dice; en qué se escribe y en qué se lee, que en el encuentro cara a cara se acompaña la palabra hablada con gestos, tonos, intensidades. Se trata de un quehacer que valida ciertos discursos y desautoriza otros, que legitima y deslegitima voces, sujetos y posiciones. Así también la escritura es una práctica social situada y que, por lo tanto

“(…) se despliega en contextos comunicativos concretos en función de los cuales se producen ajustes léxicos y de organización estructural orientados a la vez por la imagen que se haya configurado acerca del lector y según el propósito perseguido por quien toma la palabra”. (Scarafía y Constenla, 2011, p. 37)

Algunos autores señalan que, en el contexto de la virtualidad, se establece un particular tipo de relación entre las acciones y los soportes a través de los cuales se estructuran básicamente textos escritos; por lo tanto, atender a las condiciones de escritura resulta ineludible. En vínculo con ello, las autoras antes citadas reconocen que

“(…) se produce la emergencia de registros mixtos o híbridos como la “ciberhabla” o “neoescritura” que favorecen la intervención dialógica en los espacios de foro y chat, pero que lo ubican frente a nuevas y desconocidas formas de comunicarse (2011, p.35). (...) La novedad, no radica en el hecho de que la función docente le exija al tutor mediar a través de “tecnologías de la palabra” e interactuar con el alumno, quien a través de ellas aprende, estructura su pensamiento y construye conocimiento; lo que subrayamos es que aun cuando se vuelvan efímeros soportados en la virtualidad, los textos constituyen la materialidad a través de la cual el docente se expresa”. (2011, p. 35).

En ese marco, continúan, *todo docente que trabaje en la virtualidad habrá de enfrentarse cuanto menos a tres tipos generales de texto: exposición (explicativa y argumentativa) diálogo e instrucción*. En nuestro caso hacemos una oferta diversificada de textos que más allá de las tipologías fueron construidos atendiendo, centralmente a encontrar narrativas y soportes



que reflejen desde la forma las intencionalidades y los contenidos puestos en juego.

### **3. c. Tercer desafío, ¿resignificar eso que llamamos devolución, en la virtualidad?**

Si buscamos el significado de “devolver” encontramos que alude a la acción de “hacer que una persona tenga de nuevo lo que había dejado de tener”. Ante esa afirmación nos preguntamos, ¿Qué sentidos de este significado se trasladan a la idea de “devolución” en la virtualidad en el marco de una práctica de enseñanza?

Desde nuestra perspectiva, entendemos que enseñar implica siempre un proceso caracterizado por sucesivas mediaciones, ya que el conocimiento sufre una serie de transformaciones a los efectos de la transmisión: es reinterpretado, parcializado, jerarquizado y transmitido de manera discontinua. Ello vuelve necesario construir puentes entre las estructuras epistemológicas de las disciplinas y las estructuras cognitivas y socio afectivas de los sujetos.

En el conjunto de intercambios/actividades que se producen en el espacio virtual, las mediaciones favorecen especialmente los procesos de apropiación de saberes de la asignatura y las formas de relación crítica con los conocimientos. Una devolución encarna entonces un entretendido de significados y se convierte en un acto de creación e innovación en tanto es parte de la tarea de enseñanza y es, a través de ella, que la práctica docente se especifica, constituyendo el acontecimiento que organiza la escena en la que se vinculan los sujetos a través del conocimiento, donde se juegan las relaciones intersubjetivas. (Programa de la cátedra Didáctica General, 2020).

En este sentido, construir una devolución es, para nosotras, una manera más de mediar entre eso que les pedimos a los estudiantes que “hagan” y aquello que los estudiantes “entregan” en una actividad.

Nos preguntamos, ¿Qué cuestiones creemos que son importantes considerar al momento de hacer devoluciones de las resoluciones de actividades que los estudiantes presentan? ¿Cómo expresarlo para que se entienda y no genere confusiones? La respuesta contempla el esfuerzo por labrar formas particulares de construir vínculo pedagógico con el saber, entre estudiantes y docentes. En ese sentido, construimos textos que conjuguen las propias voces de los estudiantes, incorporando a ellas nuevas reflexiones y saberes que operen no como un “cierre” de la actividad, sino, por el contrario, como parte de una conversación que se sostiene y continúa con renovados énfasis actividad tras actividad. Es éste un modo más de procurar sostener la relación forma-contenido.

### **4. El desafío de articular forma y contenido al enseñar a enseñar en la virtualidad**

Decimos “enseñar en la virtualidad” y no “a distancia” ya que asumir la modalidad a dis-

tancia requiere de una serie de condiciones que van desde una estructura organizativa a condiciones tecnológicas y formativas que no están garantizadas en este caso. La transmisión pedagógica que proponemos en este momento, apelando a la utilización de dispositivos con los que contamos docentes y estudiantes, se presenta de modo improvisado y urgente -dado el escenario de emergencia- y es por ello que es preciso reconocer su carácter de excepcionalidad en el marco de esta coyuntura y actuar en la inmediatez.

Somos conscientes que el uso de la virtualidad en propuestas de enseñanza, como toda innovación en las prácticas, debe necesariamente sostenerse en coherencia con las teorías a las que adscribimos. Por ello, reafirmamos nuestra perspectiva de una didáctica de carácter crítico-propositivo que se aleja de la racionalidad técnico-instrumental que caracterizó la historia de configuración de la disciplina. Ello adquiere particular valor cuando lo que está en juego es precisamente del orden de lo tecnológico.

En clave con ello, recuperamos aportes de numerosos autores, entre ellos, Burbules (2011), quienes sostienen que las tecnologías son prometedoras, pero también riesgosas. Esos riesgos son políticos, subjetivos y también técnicos. Cuando uno decide correrlos, es preciso extender la experiencia de “incertidumbre” que caracteriza a la enseñanza en general (Jackson, 2002), a la que integra herramientas propias de la cultura digital, que nos enfrentan a muy diversos imprevistos.

Desde este marco de ideas, no exento de instancias de debate al interior del equipo de cátedra, de inseguridades y vacilaciones, nos desafiamos a la construcción de caminos posibles para repensar la relación forma-contenido en el aula virtual. Compartimos hasta aquí preguntas, inquietudes, y los particulares modos desde los cuales venimos reconstruyendo una propuesta inicialmente pensada para la presencialidad.

Sostenemos la convicción que estos tiempos inusitados invitan a convocar la imaginación y elaborar propuestas en diversos sentidos “inéditas” que trascienden la presencialidad, en las cuales las aulas virtuales deberán convertirse en “lugares habitables”, es decir, “espacios para habitar” en los que no nos sintamos tan solos.

Finalmente, y en clave con ello, nos preguntamos si será posible en la virtualidad aceptar el convite de Recalcati (2016) en la dirección de que una hora de clase *cambie una vida, le de al destino otra dirección y permita toparse con lo inesperado, con lo maravilloso.*

## Bibliografía

Antelo, E. (2013). “Variaciones sobre el espacio escolar.” En: Baquero, R., Diker, G. y Frigerio, G. (2013) *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires. Del Estante.



Berisso, D. (2015). *¿Qué clase de dar es el dar clase?. Alteridad, donación y contextualidad*. Buenos Aires. Antropofagia.

Burbules, N. (2011). Reportaje: "El aprendizaje ubicuo es hacer que el aprendizaje sea una experiencia más distribuida en el tiempo y el espacio". Instituto Nacional de Planeamiento de la Educación. Buenos Aires. UNESCO.

Dussel, I; Caruso, M. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires. Santillana.

Edelstein, G.; Salit, C.; Domjan, G. y Gabbarini P. (2014). *Enseñar en procesos de residencia: Alternativas Didácticas*. Ponencia: "VI Jornadas Nacionales de Prácticas y residencias en la Formación Docente." Córdoba.

Edelstein, G.; Salit, C.; Domján, G., Gabbarini, P. (2008). *Módulo 2: Práctica Docente*. Programa de capacitación docente continua a distancia. Buenos. Aires. UNLA.

Edwards, D. y Mercer, N. (1994). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona. Paidós.

Edwards, V. (1988). "El conocimiento escolar como lógica particular de apropiación y alienación". En: Torres, R. M. Remedi, E. Landesmann, M. Edwards, V. *Curriculum, maestro y conocimiento*. Universidad Autónoma Metropolitana. México. UNAM-Xochimilco.

Jackson, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires. Amorrortu.

Lion, C. (2005). "Nuevas maneras de pensar tiempos, espacios y sujetos". En Litwin, E. *Tecnologías educativas en tiempos de internet*. Buenos Aires. 1ra Ed. Amorrortu.

Litwin, E. (1995). "El campo de la Didáctica: la búsqueda de una nueva agenda" En: *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Buenos Aires. Paidós.

Poggi, M. (1999). "Del tiempo escolar". En: Frigerio, G, Poggi, M y Korinfeld, D. (1999) *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.

*Programa de Didáctica General* (2020). Facultad de Artes, Universidad Nacional de Córdoba.

Recalcati, M. (2016). *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Barcelona. Anagrama.

Salit, C. (2011). "Enseñar didáctica. Sentidos construidos desde una propuesta de formación situada". Ponencia concurso.

Scarafía, S. y Constenla, M. (2011). *Docencia universitaria virtual y demandas de escritura: Un nuevo desafío de alfabetización*. Revista VEsC -Año 2- Número 3- pp. 29-42.

Terigi, F. (2008). "El saber pedagógico frente a la crisis de la monocronía". En Frigerio, G. y Diker, G. (Comp.). *Educación: saberes alterados*. Buenos Aires: CLACSO Coediciones - Del estante editorial.

Yazyi, M. (2015). Reflexión final foro *¿Desde qué lugar/es (en el mundo) tomó la palabra?* Discutir sentidos del equipo coordinadores y tutores. Materia Prácticas de Enseñanza con TIC, Especialización Superior en Educación Primaria y TIC, Instituto Nacional de Formación Docente, Ministerio de Educación de la Nación. Argentina.



# Posibilidades y limitaciones del Trayecto de la Práctica en tiempos de Pandemia. El caso del Profesorado en Matemática de la UNR

**Sgreccia, Natalia<sup>1</sup>**

**Cirelli, Mariela<sup>2</sup>**

1 Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura. Universidad Nacional de Rosario, Argentina.  
[sgreccia@fceia.unr.edu.ar](mailto:sgreccia@fceia.unr.edu.ar)

2 Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura. Universidad Nacional de Rosario, Argentina.  
[cirelli@fceia.unr.edu.ar](mailto:cirelli@fceia.unr.edu.ar)

## RESUMEN

Esta ponencia se ubica en el desarrollo del trayecto de la práctica docente en el contexto de pandemia del año 2020, tomando como caso el Profesorado en Matemática de la Universidad Nacional de Rosario. Esta universidad, así como otras en el territorio nacional, ha optado por aproximarse a una pedagogía de la virtualización durante el período de aislamiento. Para la carrera en cuestión, el trayecto de la práctica docente se constituye en su proyecto articulador, en tanto se desarrolla intencional e integralmente del primer al cuarto y último año del plan de estudios. En este marco, el presente trabajo retoma testimonios de docentes de los espacios curriculares respectivos. Puntualmente las profesoras comparten pareceres y experiencias relativos tanto a las similitudes como a las diferencias con respecto al aula presencial en términos sociales, tecnológicos, institucionales y de contenido. También mencionan dificultades que están teniendo en este contexto y señalan, a su vez, aspectos que podrían estar potenciándose en comparación con lo que suele suceder en el aula presencial. Finalmente identifican limitaciones propias de la virtualidad para el desarrollo del trayecto de interés, sin dejar de apuntar posibilidades que en estas circunstancias están emergiendo. Estas reflexiones situadas permiten robustecer el conocimiento acerca de las adaptaciones de los dispositivos de formación para ser profesor/a en Matemática que se emplean en la carrera. Una comprensión del asunto desde la investigación educativa posibilita no solo responder a la coyuntura actual, sino seguir mejorando los mecanismos para contribuir a la sociedad con profesionales idóneos/as, con herramientas para descifrar las necesidades de su tiempo, en clave de compromiso social universitario.

**PALABRAS CLAVE:** Profesorado en Matemática, Práctica Profesional Docente, Virtualización, Pandemia.

## 1. PRESENTACIÓN DEL CONTEXTO

La carrera Profesorado en Matemática de la Universidad Nacional de Rosario (UNR) está radicada en el Departamento de Matemática de la Escuela de Ciencias Exactas y Naturales de la Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura. Con la premisa de ofrecer profesionales de la Educación Matemática con una sólida formación en la región de influencia (sur de la provincia de Santa Fe), esta carrera fue creada en 1988, valiéndose de la Licenciatura en Matemática que existía desde un poco más de 20 años y del área de formación docente ofrecida por la Facultad de Humanidades y Artes de la misma Universidad. A más de 30 años de aquel momento, es preciso resumir que la carrera fue transformando su currículum plasmándose en dos cambios de plan de estudios (2002 y 2018), los espacios curriculares específicos de la carrera fueron configurando su propia identidad gradualmente y desde el año 2013 la totalidad de la carrera se encuentra funcionando íntegramente en el Departamento de procedencia.

De acuerdo al perfil del egresado/a proyectado desde el plan de estudios, el/la profesor/a en Matemática es un/a graduado/a universitario/a con una sólida formación matemática que a su vez integra saberes y procedimientos de otras áreas necesarios para el desarrollo de su trabajo disciplinar específico, y que los articula a partir de conocimientos teóricos y prácticos del campo educativo, para construir procesos de enseñanza-aprendizaje-evaluación desde una perspectiva social, política y cultural.

Acorde con la Res. CIN 856/13 (Consejo Interuniversitario Nacional, 2013), la propuesta curricular del Profesorado en Matemática de la UNR comprende cuatro campos de formación, con una distribución ponderada acorde a través del plan de estudios: disciplinar específica, pedagógica, general y de la práctica profesional docente (PPD). Puntualmente este último está dirigido a la articulación teórico-práctica de los demás campos de formación, integrándolos mediante actividades de diversa naturaleza con el objetivo de desarrollar competencias en el diseño, implementación, análisis y evaluación de prácticas educativas transformadoras en el área de la Matemática. Conformado por cuatro espacios curriculares anuales, se constituye en el proyecto articulador a lo largo de toda la carrera, en que cada año comprende sucesivas instancias de desmenuzamiento de la Matemática escolar así como trabajo en terreno en ámbitos educativos que se van intensificando y profundizando a través de la formación.



En particular, desde el Proyecto de Investigación “El trayecto de la Práctica Profesional Docente en el Profesorado en Matemática. El caso de la UNR” (1ING576, 2018-2021) se presta especial atención a los dispositivos de formación desplegados desde el aula de formación en el trayecto en cuestión. Cabe señalar que, en este marco, se conceptualiza a los dispositivos de formación en sintonía con lo puntualizado por Sanjurjo (2009) luego de un recorrido por varios referentes: aquellos artificios complejos, pensados y/o utilizados para plantear alternativas de acción, que se crean o se aprovechan para resolver problemáticas contextualmente, con un alto grado de maleabilidad para adecuarlos al análisis sobre las prácticas docentes.

Adicionalmente cabe señalar que el cursado del trayecto en su conjunto se desarrolla mediante la modalidad de taller, entendido como un formato orientado a la producción y quehacer requerido en la práctica profesional de un/a profesor/a en Matemática que propende a desarrollar alternativas de acción, a la toma de decisiones y a la producción de soluciones innovadoras para encarar los desafíos de la práctica. Se evalúa mediante trabajos prácticos, presentaciones orales y/o monografías que los/as estudiantes van concretando durante el cursado.

En esta ocasión, ubicados en la coyuntura actual de aislamiento físico preventivo dada la situación de pandemia a nivel mundial, se comparten pareceres de docentes del trayecto de interés acerca del desarrollo de las actividades curriculares en este contexto donde se propició la emergencia de una pedagogía de la virtualización (Copertari y Trottini, 2013). Se considera que una comprensión del asunto desde aproximaciones que puedan realizarse en términos de investigación educativa posibilita no solo responder a la coyuntura actual, sino seguir mejorando los dispositivos desplegados para contribuir a la sociedad cambiante del siglo XXI con profesionales idóneos/as, que dispongan de herramientas para descifrar las necesidades de su tiempo, en clave de compromiso social universitario (Gerlero, 2014).

## **2.RELEVAMIENTO EFECTUADO**

Luego de sucesivas conversaciones informales entre las profesoras del trayecto de la práctica, en el marco del Proyecto 1ING576 y con el objetivo de sistematizar experiencias, a un mes de iniciada la cuarentena se optó por aplicar un cuestionario abierto mediante Google Form a las docentes de los espacios curriculares en cuestión que no son autoras de esta ponencia. Se indagó, básicamente, sobre las siguientes cuestiones (remarcándose para esta ocasión los asuntos de interés en negrita):

- Señalar las principales **similitudes con respecto al aula presencial** que reconocen en términos sociales, tecnológicos, institucionales y de contenido.
- Análogamente, indicar las **principales diferencias**.
- Mencionar **dificultades** que se están teniendo **en este contexto**.
- Reconocer **aspectos que se están potenciando**, con respecto a lo que suele suceder en el aula presencial.
- Identificar **limitaciones propias de la virtualidad** para el desarrollo del trayecto.
- Análogamente, para las **posibilidades que emergen**.
- **Otras consideraciones** que le parecen relevantes compartir y no han sido contempladas previamente.

El plantel docente del campo de la PPD está constituido por ocho cargos (cuatro de profesor y cuatro de auxiliar), ocupados por seis personas (dos de ellas se desempeñan en dos espacios), de las cuales dos son las autoras del trabajo. Es así que se envió el cuestionario a cuatro personas, contando con la respuesta de tres ellas que, en conjunto, representan a la totalidad de las asignaturas.

- P1 se desempeña como auxiliar de PPD I y profesora de Residencia.
- P2 se desempeña como profesora de PPD II.
- P3 se desempeña como auxiliar tanto de PPD III como de Residencia.

Se transcriben sus respuestas a cada uno de los asuntos de interés y se realizan interpretaciones a partir del análisis de su contenido (Ander-Egg, 2003).

### 3. TESTIMONIOS DE LAS PROFESORAS

Entre las **principales similitudes con respecto al aula presencial** (Tabla 1) reconocidas por las docentes, en términos sociales, tecnológicos, institucionales y de contenido, es posible advertir:

- intercambio con los/as estudiantes, posibilitado a través de los recursos del aula virtual abordaje del contenido, con adaptaciones de consignas
- contacto constante, aunque no físico
- organización de la actividad curricular, dado que se venía usando la plataforma



Tabla 1

Principales similitudes con respecto al aula presencial

P	Respuestas
P1	En cuanto a similitudes con el aula presencial destaco la posibilidad de intercambio con los estudiantes a través de los distintos recursos que habilita el aula virtual (foros, archivos, tareas, entre otras), todo ello con un marco de institucionalidad (pues las comunicaciones se realizan en el espacio institucional creado para ello). El abordaje del contenido es igualmente posible, tal vez adaptando algunas consignas de trabajo para aportar riqueza en los intercambios y devoluciones. En términos sociales, la imposibilidad de “vernos” puede ser una desventaja. Si bien uno permanece en contacto constante, el decir con la mirada con los gestos, con la postura, no es visible.
P2	En términos sociales no se reconocen similitudes. En cuanto a lo tecnológico, se continúa de manera similar a la presencial en cuanto a la entrega de trabajos relativos a lecturas teóricas. En cuanto a los contenidos, se han cubierto todos los teóricos de un modo similar al aula presencial.
P3	Considero que en cuanto a lo organizativo de la materia, no hay cambios significativos. Desde hace algunos años ya venimos implementando el uso de espacios virtuales generados por la misma Facultad, utilizado como repositorio de materiales, organizador de las distintas partes que conforman la materia y las actividades de cada clase, lugar de entregas de esas actividades y es uno de los canales de comunicación con los estudiantes.

Estas similitudes denotan que el funcionamiento troncal del trayecto ha podido continuar, viéndose fortalecido por la experiencia previa en cuanto al empleo de plataformas educativas que ha sido robustecida, incorporando más funcionalidades, a partir de la virtualización masiva producida.

Las **principales diferencias con respecto al aula presencial** (Tabla 2) que las profesoras puntualizan pueden resumirse en el aquí y ahora de la frescura de la clase en vivo y en directo (Sanjurjo, 2005), conjugando con componentes afectivos y anímicos que suelen salir a la luz en este tipo de espacios:

- imposibilidad de encuentros presenciales, a los que se aproximan con videollamadas
- expresiones emocionales emergentes, que se perciben más fácilmente en la presencialidad
- espontaneidad e interacción, en la tríada docente-estudiante-contenido

Tabla 2  
Principales diferencias con respecto al aula presencial

P	Respuestas
P1	<p>La principal diferencia radica en la imposibilidad de vernos. Asimismo, hemos implementado herramientas de encuentro virtual (al estilo de videollamadas), por fuera del campus institucional, para lograr mayor acercamiento. Tal vez esa imposibilidad de vernos limita las expresiones emocionales que son muy propias de los espacios de práctica. Aun así, podemos captar, en las expresiones de los estudiantes, cierta incertidumbre y ansiedad en relación con el comienzo de sus prácticas (específicamente en la asignatura Residencia) y también cierto desánimo en cuanto a las dificultades que les significa trabajar en equipo casi sin conocerse (en el espacio de práctica de primer año del PM).</p>
P2	<p>La socialización y los debates se implementan a través de foros, lo que implica un uso más intensivo del Campus de la FCEIA y con la incorporación de herramientas y recursos que en la presencialidad prácticamente no se utilizaban. La comunicación con estudiantes es asincrónica. El trabajo al interior de la cátedra es un tanto errático, sin horarios establecidos. Hemos tenido que extender los tiempos de entrega de trabajos prácticos por parte de estudiantes así como también la elaboración de las devoluciones respectivas por parte del equipo de cátedra.</p>
P3	<p>La presencialidad brinda una espontaneidad y una interacción en el corto plazo no solo entre los estudiantes, sino con los docentes y con el contenido.</p>

Acerca de las **dificultades que se están teniendo en este contexto** (Tabla 3), las docentes destacan varias, distinguiéndose a su vez en qué tramo del trayecto se está:

- inseguridades o limitaciones en el uso de herramientas tecnológicas
- gestión del tiempo en producciones virtuales
- organización de los tiempos de trabajo
- cambios con respecto a la implementación de prácticas residentes en entornos virtuales
- implementación de simulaciones de clases o microclases
- conocimiento docente de los/as estudiantes produciendo en la presencialidad
- funcionamiento de los grupos de estudiantes cuando no se conocen o algunos se desfasan
- formatos para las retroalimentaciones
- disponibilidad de libros de texto para las actividades
- cantidad de estudiantes
- sobrecarga laboral en docentes
- incertidumbre con respecto a los nuevos escenarios

Tabla 3  
Dificultades que se están teniendo en este contexto

P	Respuestas
	<p>En Residencia: Algunas dificultades surgen al repensar las prácticas desde la virtualidad, en relación con inseguridades o limitaciones que tanto docentes como estudiantes presentamos en torno al uso de ciertas herramientas tecnológicas (por ejemplo, cómo subir un video cuando el peso del archivo supera la capacidad de subida que habilita el campus); cómo manejamos los tiempos en las producciones virtuales (tal vez los tiempos distan un poco de los que uno prevé en los intercambios presenciales, de todas formas eso se va ajustando de a poco) y otras que creemos que surgirán en el momento en que empiecen a interactuar con docentes y estudiantes de los espacios donde realizarán sus experiencias de prácticas de nivel superior (cómo escribir tal cosa para que se entienda sin ser acompañado por una explicación presencial, cómo ayudar a la visualización de esta idea, cómo responder a la consulta de un estudiante sin darle la respuesta inmediata teniendo en cuenta lo que demanda en tiempo para ellos efectuar una consulta y para los docentes responderles y el hecho de hacerlo, en algunos casos, en modo diferido, cómo registrar lo que “se observa” en un espacio virtual). Si bien muchas de ellas no son dificultades diagnosticadas, son cuestiones que, del mismo modo que nos generan incertidumbre a las docentes, creemos que podrían atravesar los estudiantes.</p>
P1	<p>En PPD1: La primera dificultad se presenta en relación con la cantidad de estudiantes y el hecho de no haberlos visto en situación de producir, de intercambiar pareceres, para ir reconociendo sus modos de interactuar (con el contenido, con sus pares, con los docentes) en forma presencial. Es decir, no los conocemos por fuera de la virtualidad, exceptuando a los que son recursantes. Tal vez ese hecho influye en que no podamos pensar en concreto adecuaciones de las actividades al grupo; en cierta forma se tornan en propuestas más bien genéricas.</p> <p>Se presentaron, también algunas dificultades técnicas para el trabajo virtual en equipo pues algunos estudiantes se sumaron un poco más tarde al aula y, al ya tener asignada una tarea grupal, en algunos casos tuvieron dificultades para incorporarse tardíamente a los grupos (aunque todas estas situaciones fueron contempladas por las docentes). Estos casos fueron solo unos pocos, en su gran mayoría han trabajado sin impedimentos.</p> <p>Encontramos dificultades para pensar propuestas de socialización de las producciones. Al momento solo les estamos dando actividades para “hacer” y se intenta recuperar lo producido desde las nuevas consignas que proponemos, pero no hay un verdadero intercambio en ese sentido (se trata de lo que los docentes recuperan o interpretan de lo producido por los estudiantes, pero no incorpora sus pareceres, ampliaciones, visiones sobre ello pues encontramos dificultades para hacerlo).</p>
P2	<p>Nada puede reemplazar el ambiente que se respira en una clase presencial. Personalmente tengo la sensación que falta algo y que ese algo es muy importante. Algunos grupos de trabajo han tenido dificultades cuando la consigna involucra búsqueda o análisis de actividades en libros de texto para estudiantes de nivel secundario. Los/as estudiantes no disponen de ellos y no está habilitada la biblioteca. Se les han acercado algunos archivos con partes de libros seleccionados y escaneados por la responsable de la cátedra así como también materiales virtuales, pero estos son escasos y al parecer resultan poco prácticos para los/as estudiantes. En este primer cuatrimestre, la mayor dificultad se presenta en la actividad de simulación de clases. Si bien se podría pedir que graben videos, no nos parece pertinente debido a las herramientas diferentes con las que puede contar cada estudiante, además, al ser grupal, se complicaría la coordinación. La planificación y simulación individual por video también fue descartada; un motivo es el mismo que se expuso anteriormente para la implementación grupal y otro es que al ser 13 estudiantes demandaría un tiempo adicional con el cual las docentes de la cátedra no contamos; estamos desbordadas con el trabajo que implica la atención no presencial de clases en nuestras respectivas escuelas secundarias y con la elaboración de informes que nos solicitan desde los equipos directivos de las mismas. Esto último y lo que sigue tiene relación con lo mencionado antes acerca de los horarios de trabajo erráticos. Creo que no se le puede exigir nada a nadie (estudiantes o docentes) en un contexto de incertidumbre en el cual se han alterado los estados emocionales y la vida extra e intra-familiar.</p>

P3 Considero que esas principales diferencias, pueden salvarse al menos en parte por el hecho de que la presencialidad no era la base absoluta de las clases. Por lo que no considero que haya dificultades que no puedan sobrellevarse de otra forma, al menos en estas primeras instancias.

De este modo, la combinación de los dominios disciplinar-pedagógico-tecnológico señalados por Mishra y Koehler (2006) entra en tensión en esta coyuntura, que puede constituirse al mismo tiempo en una oportunidad. Habrá que evaluarlo... Una opción podría haber sido “en este contexto el trayecto de la práctica se suspende en el año en curso”; pero se fue hacia posibilidades de trabajo alternativas que pudieran no solo sobrellevar el momento sino fortalecer la formación de los/as futuros/as profesores en Matemática, ya entrando en la tercera década del siglo XXI. También interpela la apreciación de P3 en cuanto a cuán prescindible es la presencialidad en las clases que habitualmente se llevan a cabo. Pareciera insinuar que mientras menos imprescindible sea, menos dificultosa será la transición hacia la virtualidad.

Al referirse a los **aspectos que se están potenciando** (Tabla 4), con respecto a lo que suele suceder en el aula presencial, indican:

- escritura espontánea, en foros sincronizados
- paciencia y compromiso, tanto de docentes como de estudiantes
- herramientas virtuales de trabajo colaborativo, como parte básica del trayecto globalmente
- seguimientos más personalizados, dado que en la oralidad ocurren más rápido
- pausas en los debates, que favorecen la profundidad en el tratamiento
- mejor reflexión de lo que se está trabajando, al extenderse los tiempos de las clases

Tabla 4

Aspectos que se están potenciando

P	Respuestas
<u>P1</u>	<p>En Residencia: Se potencia la escritura espontánea, al proponer intercambios a través de foros en momentos puntuales. Se potencia la paciencia y el compromiso en muchos aspectos: los estudiantes son pacientes con los tiempos de los docentes en relación con la redefinición de consignas, a la vez que los docentes flexibilizan plazos y formatos de entrega (pues se reconoce que ciertas tareas, por ejemplo, toman más tiempo de lo previsto), sin que esto signifique un desentendimiento de algunas de las partes, sino por el contrario en el sentido de redefinir tiempos al reconocernos interactuando en espacios que, si bien ya veníamos utilizando, lo hacíamos en forma complementaria con la presencialidad. Se reconoce un gran compromiso de ambas partes para lograr que esta modalidad de trabajo funcione.</p> <p>En PPD: Se potencia el uso de herramientas virtuales de trabajo colaborativo (desde el campus se habilitan, por ejemplo, wikis, aunque no se descartan los intercambios al interior de subgrupos por otros medios que puedan resultarles funcionales), cuestión que sienta las bases para esta modalidad de trabajo que es central para los espacios de PPD.</p>

P2	Los foros de socialización/debate permiten un seguimiento más individualizado de los aprendizajes en virtud de los aportes que se realizan, así como también un rico intercambio entre pares, que en modalidad presencial generalmente no se da, pues en la oralidad todo ocurre más rápido. El hecho de tener que leer las intervenciones de sus pares o docentes para analizarlas y luego hacer aportes en base a ellas pone pausa a los debates lo cual permite aparentemente reflexiones más profundas, más pensadas, incluso con el debido respaldo teórico, que es alentado por la cátedra mediante interrogantes que promueven la revisión de creencias y la conexión tanto con saberes previos como con los recientemente construidos o en proceso de construcción.
P3	Creo que ahora los tiempos de la clase son más extendidos, lo que puede favorecer a una mejor reflexión de lo que se está trabajando.

Se coincide con lo reportado por Kemelmajer (2020) en cuanto a que esta situación está interpelando a educadores e instituciones educativas acerca de su capacidad para aprovechar las tecnologías y beneficiarse pedagógicamente mediante la digitalización y virtualización.

También señalan **limitaciones propias de la virtualidad para el desarrollo del trayecto** (Tabla 5) tales como:

- encuentro presencial con otras personas en el contexto de la práctica
- vivenciar un salón de clase mientras ensaya a ser profesor/a en Matemática
- vivenciar simulaciones de clases o microclases
- sensaciones vividas en el intercambio diario
- amplitud de libros de texto a disposición
- trabajo en terreno en instituciones asociadas

Tabla 5  
Limitaciones propias de la virtualidad para el desarrollo del trayecto

P	Respuestas
	En Residencia: En el contexto de una práctica, la imposibilidad de vivenciar en primera persona el encuentro presencial con el otro, tanto con el docente coformador como con los estudiantes, de experimentar las sensaciones que genera el pararse frente al pizarrón en un aula repleta de alumnos, o el ponerse en el lugar del estudiante que pregunta de manera espontánea, recordando sus primeros pasos en la carrera; todas ellas sensaciones que se potencian en la presencialidad.
P1	En PPD: El establecimiento de vínculos afectivos entre pares, con docentes, con la asignatura, con la carrera y con la institución. Considero que esto es una particularidad de los grupos de primer año. Si bien cada año los docentes nos encontramos con nuevos grupos de estudiantes y la generación de vínculos requiere de tiempo, en los estudiantes de años superiores hay vínculos preestablecidos (entre pares, con la institución y hasta incluso con la asignatura, por lo que otros compañeros comentan o, en espacios correlativos como son los espacios de PPD porque ya transitaron el primero) que sostienen el establecimiento de nuevos vínculos. Con estudiantes de primer año, esta podría ser una primera gran limitación.
P2	Imposibilidad de trabajo con libros de texto de editoriales variadas. Imposibilidad de vivenciar la simulación de la planificación de una clase. Imposibilidad de efectivizar el trabajo en terreno.
P3	Creo que una limitación puede ser el trabajo en terreno propio del segundo semestre.

Al respecto, se coincide con Edelstein (2015) en que los espacios de la práctica están orientados a “favorecer la incorporación de los estudiantes a escenarios profesionales reales para vivenciar la complejidad del trabajo docente y, con relación al mismo, recuperar los saberes y conocimientos incorporados a lo largo del trayecto formativo a la vez que favorecer su profundización e integración” (p.4). El desafío aquí es cómo conjugarlo con una pedagogía de la virtualización en contexto de emergencia.

Al mismo tiempo visionan algunas **posibilidades que emergen en el contexto virtual** (Tabla 6), tanto para las docentes formadoras como para los/as estudiantes en su condición de practicantes:

- volver a pensar acciones que, por diversos motivos, se presentaban como instaladas
- ser claras y coherentes en la comunicación con el estudiantado
- potenciar colaboración y coordinación
- planificar con mayor detenimiento situándose en contextos específicos
- emplear materiales alternativos para el trabajo en terreno
- valorar este tipo de trabajo para posibles prácticas futuras

Tabla 6  
Posibilidades que emergen en el contexto virtual

P	Respuestas
P1	Desde el lugar de docentes emergen posibilidades de repensar acciones, formatos, modalidades de trabajo, de acompañamiento, de intercambio de experiencias con otros espacios, de potenciar la generación de vínculos desde la virtualidad. Se potencia la concertación, la necesidad de establecer acuerdos para poder transmitir claridad y coherencia a los estudiantes (y evitar así, una cuota más de incertidumbre o desconcierto). En cuanto a los estudiantes, emergen posibilidades de potenciar el compañerismo, la colaboración, el trabajo coordinado.
P2	Al no poder efectuar la simulación de clases, en la planificación solicitaremos que, atendiendo a la pandemia, cada grupo diseñe actividades y explicaciones para la construcción/elaboración de un concepto, de manera no presencial, para estudiantes de escasos recursos. Estimamos que será un desafío muy enriquecedor. Se les proporcionarán materiales (cuadernillos) que fueron elaborados por los Ministerios de Educación de Nación y Pcia. de Santa Fe para los mismos fines. En cuanto al trabajo en terreno estamos pensando en reemplazar las observaciones por el análisis de relatos de observación de estudiantes del año 2019, actividad que creemos que atenderá a la mayoría de los objetivos del trabajo en terreno (claro que nada reemplazará las vivencias...) y probablemente cubra otros.
P3	El formar parte de este tipo de educación virtual nutre a los estudiantes con otras formas, herramientas, modos de llevar a adelante estos procesos de enseñanza y de aprendizaje, que luego podrán valorarlas en prácticas futuras.

Este tipo de trabajo, montado sobre formatos no presenciales, ha hecho palpable diversas facetas del conocimiento matemático para la enseñanza (Ball, Thames y Phelps, 2008) que

cada estudiante va configurando como profesor/a en Matemática. Es en este sentido que la formación inicial “genera los cimientos de la acción profesional” (Davini, 2015, p.11), mediante la activación de dispositivos pensados, adaptados y re-diseñados para ello.

Adicionalmente, emergen **otras consideraciones** (Tabla 7) que las docentes desean compartir. P2 manifiesta cierta preocupación por la situación tanto actual (falta de contención) como en un futuro (retorno a clases) en un panorama incierto (Reimers, 2020) y P3 propone que ambas formas de trabajo (presencial-virtual) se combinen conveniente para sostenerse mutuamente, acorde a un enfoque mixturado (Bartolomé, 2004) que pueda asumir distintos matices según las circunstancias.

Tabla 7  
Otras consideraciones

P	Respuestas
P1	-
P2	<p>La mayor dificultad se presentará en el segundo cuatrimestre, con relación al trabajo en terreno. Aunque se reabran las escuelas secundarias estas seguramente no estarán dispuestas a recibir practicantes para observar (lo digo con conocimiento porque lo que están atravesando las escuelas, sus docentes y directivos es caótico). Cuando regrese la actividad presencial habrá que restituir un sinnúmero de cuestiones relativas a los afectos y la vida escolar en general. No sabemos si el retorno va a ser para “dar clase”, es muy probable que no, al menos durante un tiempo. En la misma línea, la verdad es que no sé cómo va a ser el regreso a las aulas de la FCEIA en el segundo cuatrimestre (si es que se da). En el ámbito universitario también habrá que tomarlo con calma y primero “sanar las heridas” de este tiempo que nos tomó por sorpresa y con la guardia baja. Siento que en la situación que se está viviendo está faltando contención, tanto para docentes como para estudiantes. El presente y el futuro se perciben como inciertos; intentamos sostener un vínculo educativo, con algunos aprendizajes, como si nada estuviese sucediendo y eso lo veo preocupante.</p>
P3	<p>Creo que combinar las diferentes modalidades (virtuales y presenciales) desde la planificación de la materia, hace que puedas sostenerte con algunas de ellas cuando la otra no esté, o al menos no resulte ajeno su implementación.</p>

### 3.CONCLUSIONES

Los principales asuntos a seguir trabajando pueden resumirse en dispositivos factibles que estén a la altura de conjugar sustanciosa y armoniosamente los desarrollos en Didáctica de la Matemática y en Tecnología Educativa, con un ojo ilustrado (Eisner, 1998) que pueda mirar de cerca y atender a críticas educativas constructivas en la Matemática Escolar. Desplegamos algunas posibilidades:

- Practicantes que realizan su trabajo en terreno tanto presencialmente en instituciones educativas como en entornos no presenciales.
- Tareas intelectualmente exigentes (González, 2000) en términos de Tecnología Educativa aplicada a la

Matemática en los niveles educativos de desempeño.

- Profesionales que trabajen colaborativamente tanto para optimizar esfuerzos al servicio de una sociedad ávida en tiempo presente de una Educación Matemática de calidad.
- Uso didáctico amplio de las tecnologías a disposición tanto en términos didácticos como comunicacionales con el foco en favorecer habilidades matemáticas.
- Invención de propuestas didácticas diversas, flexibles e inclusivas que contemplen la realidad social de los/as estudiantes promoviendo el acceso, permanencia y egreso en distintos niveles educativos.

La Educación Superior se ve desafiada en estos tiempos de pandemia e incertidumbre, en particular la Formación Docente en Matemática. Si bien se pretende que los espacios de las PPD sean transformadores, que se constituyan en lugares de producción de conocimiento original, de reflexión crítica sobre las prácticas educativas, donde volver a pensar la importancia de la contextualización de los contenidos y el codiseño de las clases, en las actuales circunstancias esencialmente conforman lugares donde las propuestas de enseñanzas poderosas (Maggio, 2012) sirvan de contención a los/as estudiantes. Paradójicamente la pedagogía de la virtualización en contexto de emergencia nos viene a revelar la necesidad imperiosa de una Universidad con rostros, ya sea por medio de una pantalla, de un audiovisual, de un dispositivo, invitándonos a apostar una vez más por esa relación única, personal y colectiva, que se construye en cada clase.

## BIBLIOGRAFÍA

Ander-Egg, E. (2003). *Métodos y Técnicas de Investigación Social IV. Técnicas para la recogida de datos e información*. Buenos Aires, Argentina: Lumen.

Ball, D., Thames, M. & Phelps, G. (2008). Content Knowledge for Teaching. What Makes It Special? *Journal of Teacher Education*, 59(5), 389-407.

Bartolomé, A. (2004). Blended Learning. Conceptos básicos. Píxel-Bit. *Revista de Medios y Educación*, (23), 7-20.

Consejo Interuniversitario Nacional (2013). *Propuesta de Estándares para la Acreditación de los Profesorados Universitarios en Ciencias Exactas y Naturales* (Res.CIN856/13). Buenos Aires, Argentina: Autor.

Copertari, S. y Trottini, A.M. (2013). Experiencia a distancia Universitarias sin distancia. Hacia una pedagogía de la virtualización. En S. Copertari y S. Morelli (Comp.) (2013). *Experiencias Universitarias de Enseñanzas a Distancia: Praxis, visiones y horizontes* (pp.53-81). Rosario, Argentina: Laborde.



Davini, M.C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.  
Edelstein, G. (2015). La enseñanza en la formación para la práctica. *Educación, Formación e Investigación*, 1(1), 1-11.

Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Gerlero, C.A. (2014). Los sentidos del compromiso social universitario. Una aproximación a la construcción del estado del arte. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, (9), 129-146.

González, F. (2000). Los Nuevos Roles del Profesor de Matemática. Retos de la Formación de Docentes para el Siglo XXI. *Paradigma*, 21(1), 139-172.

Kemelmajer, C. (09/04/2020). Educación en tiempos de pandemia: consejos de especialistas para enriquecer las aulas virtuales. *CONICET*. Recuperado de: <https://www.conicet.gov.ar/educacion-en-tiempos-de-pandemia-consejos-de-especialistas-para-enriquecer-las-aulas-virtuales/>

Mishra, P. y Koehler, M. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.

Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Reimers, F.M. (08/05/2020). El COVID-19 y la educación del futuro. *Proyecto Educar 2050*. Recuperado de [https://www.kaltura.com/index.php/extwidget/preview/partner\\_id/1633051/ui-conf\\_id/42959361/entry\\_id/1\\_pn8nrtrb/embed/iframe?](https://www.kaltura.com/index.php/extwidget/preview/partner_id/1633051/ui-conf_id/42959361/entry_id/1_pn8nrtrb/embed/iframe?)

Sanjurjo, L. (2005). Volver a empezar. En L. Sanjurjo y X. Rodríguez. *Volver a pensar la clase. Las formas básicas de enseñar* (pp.11-138). Rosario, Argentina: Homo Sapiens.

Sanjurjo, L. (2009). Razones que fundamentan nuestra mirada acerca de la formación de las prácticas. En L. Sanjurjo (Coord.). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales* (pp.15-40). Rosario, Argentina: Homo Sapiens.

# ¿Todo lo sólido se desvanece en cuarentena?

**Garriga, María Cristina<sup>1</sup>**

**Pappier, Viviana<sup>2</sup>**

**Cuesta, Virginia<sup>3</sup>**

**Linare, Cecilia<sup>4</sup>**

**Rocha, Milagros<sup>5</sup>**

1. Universidad Nacional de La Plata, Argentina. [pinagarriga@yahoo.com.ar](mailto:pinagarriga@yahoo.com.ar)
2. Universidad Nacional de La Plata, Argentina. [vpappier@yahoo.com](mailto:vpappier@yahoo.com)
3. Universidad Nacional de La Plata, Argentina. [virginia.cuesta@gmail.com](mailto:virginia.cuesta@gmail.com)
4. Universidad Nacional de La Plata, Argentina. [cecilialinare@gmail.com](mailto:cecilialinare@gmail.com)
5. Universidad Nacional de La Plata, Argentina. [milagrosrocha@gmail.com](mailto:milagrosrocha@gmail.com)

## RESUMEN

Las certezas, o por lo menos algunas desde donde partimos para pensar el espacio del aula, se encuentran en modo “recalculando”. La incertidumbre nos invade, nos desconcierta y al mismo tiempo nos invita a repensar nuestras prácticas, a producir conocimientos desde otros formatos pero siempre desde una convicción compartida: el trabajo en equipo, en el que cada una de nosotras aporta desde una mirada, una trayectoria en la cátedra que se complementa a partir del diálogo y la confianza, el compartir dudas y esperanzas. Todo un ejercicio de creatividad al interior del equipo y con y para con los y las estudiantes.

Las categorías de tiempo y espacio implosionaron, tomando otras dimensiones en el campo educativo. La corporalidad también entró y entra en otras dimensiones, como docentes, las jornadas laborales se volvieron más extensas, más exigidas. La vida cotidiana se alteró completamente, los tiempos laborales se vuelven difusos.

Los cuerpos, fraccionados en ventanas de una pantalla, fueron y son el soporte posible para generar encuentros y construir sentidos.

En este trabajo queremos compartir los debates al interior del equipo docente y con nuestros/as estudiantes en torno a la posibilidad misma de la práctica en las escuelas secundarias y al recorrido que podemos hacer desde la pantalla hasta tanto se “normalicen” las clases en la Universidad.

Las fuentes utilizadas son las biografías escolares de los/as estudiantes y los registros de



tres actividades virtuales vía jitsi en las que nos “encontramos” con ellos y ellas y con docentes del nivel secundario que se desempeñan en diferentes escuelas de la Ciudad de La Plata y Gran La Plata.

Esos encuentros virtuales promovieron preguntas y debates que posibilitaron pensar el contexto desde voces que enuncian diversas experiencias.

Producir documentación pedagógica de este tiempo tan particular es uno de los objetivos que nos guía, objetivo no ajeno a la reflexión sobre la práctica en una mirada diacrónica con las experiencias propias y las de los estudiantes.

El concepto que nos permite articular las categorías de tiempo, espacio y sujetos, es el de cultura escolar, definido por Dominique Julia (2001) que refiere tanto a las normas como a las prácticas coordinadas a finalidades que varían según las épocas en un cronosistema que habilita hablar de cultura(s) escolar(es) en plural.

Es por demás evidente que este trabajo se produce al calor de una situación inédita y en ese sentido en él se traducen nuestras reflexiones en voz alta.

**PALABRAS CLAVE:** tiempo, formación docente, pandemia, vida cotidiana

## 1.INTRODUCCIÓN

El ciclo lectivo de Planificación didáctica y prácticas de la enseñanza en Historia se inicia este año de un modo particular, no en el aula con los y las estudiantes sino en el campus virtual de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y en las cuadrículas de las pantallas que nos ofrecen los sistemas zoom y jitsi. Esta situación nos desestabiliza y nos conduce a una y otra “reunión virtual” para dialogar caminos, alternativas posibles, todos atravesados por el deseo de volver al aula. Prontamente advertimos que esa vuelta está en un horizonte por ahora inalcanzable.

Comenzamos preguntándonos por nuestro presente, ese aquí y ahora en el que el trabajo docente se entremezcla con el cotidiano de organización del día a día en nuestros propios hogares y familias. En esas conversaciones aparecen los efectos de la cuarentena y luego la inevitable pregunta ¿cómo seguir con esta cátedra de Planificación didáctica y prácticas de la enseñanza en Historia?, teniendo en cuenta que es la práctica misma el corazón de la cursada. Suponemos que los y las estudiantes no son ajenos a esta preocupación.

Nuestras conversaciones se centran en la pregunta ¿cómo pensar la cultura escolar en este nuevo escenario que Pablo Pineau (2020) define como de experimentación social y educativa? en el intento de habitar esta nueva realidad socioeducativa y construir nuevos espa-

cios y vínculos pedagógicos.

J.L. Borges escribe “El pasado es arcilla que el presente labra a su antojo. Interminablemente”. El tiempo es la materia prima de nuestra disciplina, la dimensión que atraviesa nuestra condición humana. La propia vida genera imágenes y representaciones mentales de los escenarios sociales que se caracterizan por su doble dimensión: temporal y espacial. A lo largo de la cursada hacemos foco en la conciencia histórica en tanto competencia aglutinante que permite articular tres tipos de acciones, en tres tiempos y en una variedad de espacios continuos y discontinuos: percibir, comprender y orientarse. Percibir y comprender lo estático y lo cambiante, la velocidad y la lógica de los cambios, la densidad de cada tiempo, y orientarse para tomar decisiones para el futuro. Y es precisamente esta conceptualización la que se instala en la densidad de este presente de cuarentena. La(s) urgencia(s) y la inmediatez que impone este particular tiempo -¿de excepción?- para dar respuestas ante el pasaje que supone la educación presencial a otra a distancia, contribuyen a que se experimente muchas veces incierto y abrumador. Su contracara, la quietud, el enlentecimiento de la vida individual y social también hacen que sea percibido del mismo modo. El pendulante ritmo de los cambios pareciera ser la única constante de esta nueva temporalidad que estamos transitando.

El aula no es solo un lugar donde compartimos conocimiento, sino también experiencias, aquello que pasa y nos pasa en ese contar contarnos aparecemos las/los sujetos con toda nuestra historia personal y colectiva. Ese equipo de cátedra que constituimos está atravesado por el contexto en que nuestra práctica/vida se desarrolla y desde aquí nos propusimos compartir con los y las estudiantes nuestras miradas en este tiempo poblado de pantallas, de tanta virtualidad que agobia.

¿Cuáles son las coordenadas del nuevo espacio que transitamos? Pareciera que la ruta conocida se nos escurre entre los dedos, pensamos el aula y ya no es tal cual la conocíamos. La pantalla se nos presenta plagada de rectángulos con iniciales o con nombres, un diagrama (¿plano?) que cambia minuto a minuto, no siempre los nombres están en el mismo lugar. El espacio virtual se puebla de sonidos no deseados, de delate, de micrófonos que no se escuchan. Qué lejos está la pantalla de la descripción que hace el Principito cuando habla con el geógrafo

“Exactamente –dijo el geógrafo– pero no soy explorador. Carezco totalmente de exploradores. No es el geógrafo quien va a contar las ciudades, los ríos, las montañas, los mares, los océanos y los desiertos. El geógrafo es demasiado importante para andar paseando. No abandona su escritorio. Pero en él recibe a los exploradores. Los interroga y toma nota de sus recuerdos. Y si los recuerdos de alguno de ellos le parecen interesantes, el geógrafo hace hacer una encuesta sobre la integridad moral del explorador”. (Saint Exupery 2003:18).



Seguramente nosotras somos ahora las exploradoras de este nuevo “mundo áulico” que se nos presenta como una pantalla con muchos rectángulos e iniciales, en ocasiones los nombres. No solo para nosotras con una historia como docentes en aulas “tradicionales” este espacio es desconcertante sino también para los estudiantes.

Al mismo tiempo acudimos en esta experiencia a las voces de diversos actores educativos, sujetos históricos que con sus voces, testimonios, pequeños relatos dan cuenta de sus experiencias pasadas como estudiantes, docentes, talleristas en escuelas, bachilleratos populares, facultades, cárceles. Narrativas que expresan diversas subjetividades de este tiempo, haciéndose, haciéndonos nuevas preguntas.

La vida cotidiana de cada uno/a de nosotros/as, esa experiencia del diario vivir, en este tiempo y espacio tan particulares, implica velocidades y frecuencias, un borroso itinerario que se despliega dando sentido a nuestras vidas. Esa textura de lo cotidiano que luego nos permite establecer relaciones con el escenario político, social y económico. (O'Donnell).

En ese contexto es que decidimos compartir, por las ventanas de una aplicación virtual (jitsi), pinceladas de nuestras vidas cotidianas, cotidiano diferente a aquel previo al 20 de marzo, y en las cuales los conceptos tiempo/s, el espacio/s y sujeto/s nos interpelan de modo diferente.

Las “escenas” se suceden, cada uno/a se presenta con su nombre, datos del lugar en que se encuentra. Entre las docentes la escena que predomina es la “vorágine” en el cotidiano por el ritmo que adquirieron los encuentros con los/as alumnos/as a través de las pantallas, las horas de ese teletrabajo al mismo tiempo que nos preguntamos por nuestra historia en las prácticas, los nuevos horizontes que aparecen y las continuas demandas de cuidado, limpieza, conexión a internet, uso de la computadora. Estas pinceladas son compartidas por todas y todos que aportan al encuentro: la falta de ganas de estudiar, la duda, sentirse perdido, desconcertado, tener sentimientos cruzados, “odiar” los trabajos prácticos. Se hace fuerte en las intervenciones el sonido de una palabra que adquiere un tono grave, implacable la vivencia de la INCERTIDUMBRE, aquietada por alguna voz más optimista.

A partir de todo lo dicho anteriormente en este trabajo desarrollamos el inicio del recorrido de la cátedra en tiempo de pandemia utilizando como fuentes las biografías escolares, el encuentro virtual con los y las estudiantes y docentes de historia que se desempeñan en diferentes instituciones de la Ciudad de La Plata, fuentes de las que surgen las inquietudes que transitan en este tiempo, definido por una de las estudiantes como “puro presente”.

### **Un camino que se hace al andar**

La primera pregunta que año a años nos hacemos surge una vez más con una fuerza inusitada: ¿Quiénes son nuestros/as estudiantes? Conocemos sus nombres a través de la lista de inscrip-

ción, su presentación en el campus de la materia, por los nombres que aparecen en la pantalla o sus caras en las fotografías o videos, en caso que recurran a ellas o enciendan la videocámara.

Decidimos iniciar la cursada virtual con sus biografías escolares, las que en este presente adquieren otro sentido ya que la rememoración de la escuela, la facultad conocida se hace lejana de la experiencia del presente atravesada por la virtualidad, donde los vínculos no son cara a cara, gesto a gesto. Aprendemos esos vínculos desde las narraciones que docentes y estudiantes construimos en el campus con la escritura de las clases, las intervenciones en los foros y las “conversaciones virtuales”.

Año a año la biografía escolar es uno de los primeros trabajos que encuadra e inicia la cursada de la materia Planificación didáctica y prácticas de la enseñanza en Historia porque la consideramos un ejercicio reflexivo en la medida que la investigación sobre formación docente recupera este aspecto (Davini, 1995; Diker y Terigi, 2008). Desde este marco la escuela aparece rememorada en las biografías escolares de los practicantes de Historia con anécdotas y algunas fotos. A través de ellas podemos vislumbrar múltiples cuestiones: contenidos, recursos, prácticas hegemónicas, estilos docentes, decisiones historiográficas, modos de enseñar, aprender, la escuela y las relaciones de poder, género, etc.

Parafraseando a Inés Dussel (2020) “la clase en pantuflas” acarrea otros desafíos de los habituales o por lo menos de los más o menos conocidos. Se abren e inauguran otros desafíos por parte de nosotras como docentes, repensar y reactualizar un qué enseñar y cómo enseñarlo en tiempos de pandemia, tiempos aparentemente aquietados, estos tiempos líquidos (Bauman, 2007) plagados de incertidumbres conviven con tiempos inmediatos (mails, llamadas telefónicas, grupo de wpp laborales que aguardan respuesta) y una tensión cotidiana y permanente entre tiempos personales y profesionales, donde no se sabe cuándo empieza y termina el tiempo del docente, el tiempo de trabajo y el tiempo personal. Pareciera que el espacio único del hogar ha borrado todas las fronteras temporales y espaciales que tienen los diferentes roles que asumimos cotidianamente.

Otra cuestión relevante en esas biografías son las descripciones referidas a la enseñanza de la Historia. Su análisis pormenorizado en las clases brinda pistas para pensar el propio estilo de enseñanza a la vez que impulsa la comparación de esas experiencias con las de los practicantes y docentes que la cátedra convoca para un espacio de debate virtual titulado experiencias en diálogo.

En las escenas relatadas en las biografías aparecen actividades recurrentes tales como cuestionarios, síntesis, líneas de tiempo, relaciones pasado-presente, los debates sobre diversos tópicos, la puesta en tensión de prejuicios y la explicación del profesor como central en la clase, pero asumiendo diversas modalidades, en algunos casos privilegiando vínculos afectuosos y en otros privilegiando los datos como saberes centrales a ser enseñados y

aprendidos. El análisis de las fuentes que en este trabajo se describen corroboran los dichos de Paula González cuando expresa “ la enseñanza de la historia está dando muestras de sentirse interpelada y responder -con mayor o menor fragilidad y fortaleza- a nuevos rumbos. Y es que la historia, como disciplina escolar, es una construcción histórica. Y como historiadores sabemos que en ese proceso habrá contradicciones, rutinas, rupturas, inercias, idas y vueltas” (González, 2013: 19).

¿Qué nuevos sentidos pueden los y las estudiantes dar a estas experiencias en este escenario de experimentación social y educativa?

Seguidamente, interpeladas por nuestro presente, nos preguntamos si esa escuela recordada ¿se parece a la escuela de hoy? ¿La escuela siempre fue igual? ¿Está en crisis? ¿Qué preservar y qué modificar de la escuela que conocimos? ¿Qué sucede en la escuela hoy? ¿Cómo atraviesa la pandemia a sus diferentes actores? ¿Cómo democratizar los vínculos al interior de la escuela? ¿Es posible una educación sin escuelas? ¿Es posible pensar los tiempos actuales como tiempos de oportunidad?

## **Experiencias en diálogo**

Ese primer encuentro nos invita a promover dos encuentros virtuales más con practicantes de otras cohortes y docentes en ejercicio.

El 6 de mayo estuvieron presentes dos practicantes de la cohorte 2019 que se desempeñan como docentes en el FINES que funciona en la escuela de Abasto y dos profesores de historia (que cursaron la materia en los años 2014 y 2017) quienes tienen a su cargo talleres en diferentes Unidades carcelarias. El 8 de mayo contamos con la presencia de cuatro profesores de Historia que trabajan en diferentes instituciones. Ivana en dos escuelas privadas, Sofía en un CENS y en un fines, Ignacio en una escuela pública no céntrica de Altos de San Lorenzo y Silvio en una escuela pública de Gonnet y en un colegio dependiente de la UNLP.

Muchos de los ex practicantes convocados se encuentran dando clases y comparten sus ideas respecto a cómo está afectando sus prácticas la pandemia. Aylén cuenta que el Bachillerato popular de adultos funciona como un plurigrado y de manera multidisciplinaria. Ahora dan clases a través de WhatsApp pero las familias tienen un celular por hogar y pocos datos. Comenta que no se enseñan contenidos “en una forma tradicional” sino se plantean temas por semana y se busca el modo de que se trabajen de manera interdisciplinaria. Que este año eligieron como eje Economía popular. Dice que la virtualidad en teoría está buena pero en la práctica es muy difícil. Julia amplía esta idea al mencionar que la pandemia refuerza más que nunca la desigualdad. Habla de las particularidades de los estudiantes de este bachillerato popular, “son trabajadores hortícolas, migrantes, particularmente bolivianos y paraguayes, y

no tienen acceso a insumos para prevenir el Covid19”

En su presentación, muy entrecortada y limitada por problemas técnicos manifiestan la realidad con la que se encuentran al enseñar en este contexto de pandemia. Ivana trabaja con estudiantes de clase media/media alta, menciona que todos tienen conectividad. Nos comenta que las escuelas donde trabaja han optado por el trabajo en plataformas, una utiliza la Edmodo que es gratuita, “el colegio no paga” y otra utiliza Microsoft Teams, la brinda un padre que trabaja en esa empresa. Ivana cuenta que tiene que cumplir el horario presencial desde la virtualidad y llevar adelante clases por Zoom además de usar las plataformas. A su vez señala que dar clases virtuales depende del contexto, implica muchas cosas. –“Pero ahora en privado también hay problemáticas, como la apatía, no responden a las clases por Zoom. En cambio los nenes de primero se quejan de que la clase de 40 minutos es corta”-. Agrega que las escuelas piden respetar los horarios pero que los chicos ahora tienen otros, son más noctámbulos y duermen hasta tarde.

El contexto en el que trabaja Ignacio solo es posible enviar los ejercicios y establece una diferencia entre ciclos señalando que 2/3 de los estudiantes de 4to, 5to y 6to entregan los trabajos, pero que los alumnos de 1ro a 3ro casi ni se conectan. Entre las dificultades encuentra la limitación de un celular por familia y no contar con internet por wifi sino solo por datos. “Me han dicho que deje de dar trabajos”- y agrega que los chicos de la zona necesitan comida para lo cual la escuela realiza entregas periódicas de bolsones de alimentos provenientes del Estado al mismo tiempo que deben sortear numerosos problemas como por ejemplo recientes incendios en dos hogares. De este modo para este profesor no está resultando el plan de continuidad pedagógica. En tanto Sofía, encuentra similitudes entre la realidad que describe Ignacio y la que viven muchos de sus estudiantes. Pero señala con mucho énfasis “¡No estoy dando clase! Para mí esto no es dar clases”. Si bien en los primeros 15 días de aislamiento “había como una euforia de productividad. Después el aislamiento comenzó a mezclarse con otras problemáticas”. Entre esas problemáticas destaca las diferencias de clase, con respecto a la conectividad y la virtualidad y también aclara que en su caso la relación con los estudiantes está mediada por la preceptora. –“Intenté mandar videos y no muchos los pueden ver. Entonces empecé a trabajar desde sus posibilidades y no desde las mías. Y ni que hablar de las disposiciones psicológicas y emotivas. El contenido pasó a segundo plano. Entregué tres trabajos desde que comenzaron las clases. El contacto semanal es por audio para saber cómo están y es a través de la preceptora. ¡Esto no es dar clases! El primer trabajo fue que se presenten y yo me presenté. Hay un solo chico que se maneja conmigo por mail”-. Por su parte Silvio señala, entre cortes de internet que se producen en su dispositivo, “lo que puedo transmitirles desde mi experiencia en esta situación fue encontrarme con un montón de emociones”. Relata apenado que llegó a conocer a sus alumnos/as y en esa misma semana se



produce la suspensión de las clases. Para describir esa situación dice “La primera semana fue como echar una botella al mar”. Hace hincapié en el trabajo que supone este nuevo formato y el desajuste entre una clase real en un aula y una clase virtual.

Vuelve a sumarse Ignacio y reitera que los sectores con los que trabaja no tienen acceso ni a la conectividad ni a la tecnología y que la escuela es el lugar donde se escucha a los estudiantes, donde ellos se sienten bien. Y se pregunta: -“¿Cuántas veces damos trabajos? ¿Y cuántas veces realmente pueden hacerlo en sus casas?”- Indica que las actividades las realizan en el aula en la escuela. Da a entender dos problemáticas: el acceso a la tecnología y la falta de acompañamiento de los estudiantes, es un momento de soledad. Y le parece una utopía intentar que los estudiantes realicen sus tareas en sus casas por esta situación de cuarentena. En su voz se resalta justamente la ausencia del momento donde la clase y la escuela son un espacio de trabajo y de encuentro, que no se reemplaza con dar tareas.

Y en ese sentido aparece también el rol del docente y los desafíos del presente. Para Sofía la idea de la continuidad pedagógica como política educativa la contenta pero ve muchas falencias en los equipos directivos de las instituciones. -“No veo que la continuidad pedagógica sea de cualquier modo”-. Como positivo rescata el trabajo docente y que los docentes respondan a pesar de todo lo que a ellos también les está pasando, “con mucha voluntad y responsabilidad por ese Otro con el que formamos parte de algo. No somos héroes, los estudiantes tampoco y nadie te va a aplaudir a las 20 hs. Rescato la responsabilidad y el compromiso frente a este escenario”.

Silvio toma la palabra para suscribir a lo dicho por Sofía y señala que la pandemia dejó a la luz las evidencias que teníamos los docentes con respecto a la tecnología en la educación. -“Su lugar no va a ser tan fundamental” Afirma que “va a estar bueno cuando nos podamos juntar de nuevo en las escuelas para discutirlo” y enfatiza que “Toda nuestra rutina está subvertida como la de todos los trabajadores. Es un momento para aprender con los estudiantes. Creo que se pone en evidencia el rol que cumplimos como el de otros trabajos y trabajadores. La escuela virtual es rara pero es una experiencia”-.

---

[1] Cabe aclarar que esta reunión fue muy intervenida por problemas técnicos de todos los participantes y que hubo momentos se perdía el ida y vuelta.

## **CONCLUSIONES**

Muchas son las preguntas que se formulan los diarios, los especialistas y también nosotras y les estudiantes. En estos primeros pasos surge la certeza, tal como también sostienen muchos especialistas, de la necesidad de mantener el vínculo. Pero mantener el vínculo nos

desafía a pensar el por qué, para qué y qué Historia enseñar en este contexto. Preguntas que no constituyen una ruptura con aquello que venimos pensando desde hace tiempo atrás y que las reformas educativas y diseños curriculares se formulan. Se trata de aquellas preguntas que, tal como sostiene Liliana Trigo (2007), funcionan desde hace décadas como los núcleos problemáticos de las Didácticas Específicas.

Es por eso que nos preguntamos ¿qué rescatar de la “vieja escuela”? ¿Por qué todo tiene que ser rupturas con el mundo que imaginamos a futuro? ¿Cuáles podrían ser las continuidades? Enseñar Historia no sigue siendo la posibilidad de pensarnos “a caballo de los tiempos” y al compás de una pregunta como latiguillo ¿cómo concretar una educación que posibilite de algún modo no profundizar las diferencias en una sociedad profundamente desigual? La escuela y los docentes no podemos solos, es imprescindible un colectivo que accione y luche en ese sentido. Viejas preguntas para pensar nuevos contextos.

## BIBLIOGRAFÍA

BAUMAN, Z. (2006). Modernidad líquida. Buenos Aires: FCE.

DAVINI, M. C. (1995). La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Buenos Aires: Paidós.

DIKER, G. y TERIGI, F. (2008). La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. (1º ed. 3ª reimp). Buenos Aires: Paidós.

JULIA, Dominique. (2001). “A cultura escolar como objetivo histórico.” Revista Brasileira de História da Educação nº 1, 9., 2001, 43.

PINEAU, P. (22/04/2020) ¿Y si la escuela para de golpe? Comentarios sobre la actual situación educativa. Compartido en el muro de Facebook de la Asociación Argentina de Historia de la Educación. Disponible en: [https://www.facebook.com/sahe95/posts/2937021459674526?\\_\\_tn\\_\\_=K-R](https://www.facebook.com/sahe95/posts/2937021459674526?__tn__=K-R)

TRIGO, L. (2007). El lugar de la Didáctica Específica de la geografía en la formación docente. En: Gema Fioriti y Patricia Moglia (comp.) La formación docente y la investigación en Didácticas Específicas. Cuadernos del CEDE: Universidad Nacional de San Martín.

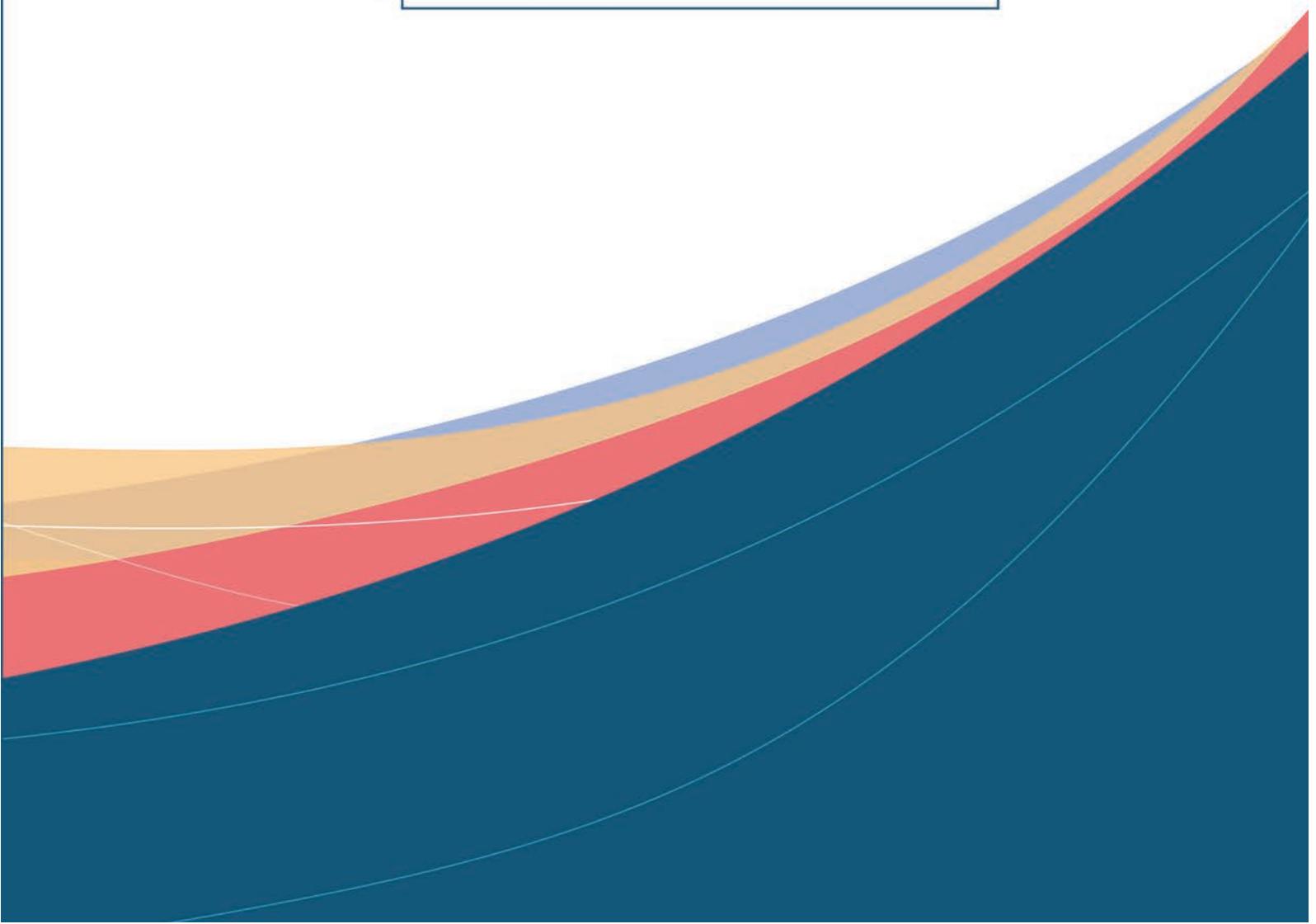
SAINT-EXUPÈRY, Antoine (2003). El Principito. La Biblioteca Virtual de la UEB <http://www.ueb.edu.ec>



# 6

## CURRICULUM

Desafíos para los proyectos curriculares de formación universitaria: empleo, desarrollo científico tecnológico, interdisciplina, territorios y sujetos.



# Análisis de la incidencia de la reflexión sobre la práctica de enseñanza en los estudiantes de los Profesorados de la Universidad Nacional de Quilmes

**Carassai, Mariela Andrea<sup>1</sup>**

**Leguizamón, Griselda<sup>2</sup>**

**López, María Mercedes<sup>3</sup>**

1 Universidad Nacional de Quilmes, Argentina, [macarassai@unq.edu.ar](mailto:macarassai@unq.edu.ar)

2 Universidad Nacional de Quilmes, Argentina, [gleguizamon@unq.edu.ar](mailto:gleguizamon@unq.edu.ar)

3 Universidad Nacional de Quilmes, Argentina, [mmlopez@unq.edu.ar](mailto:mmlopez@unq.edu.ar)

## RESUMEN

En el presente trabajo, se expondrá los resultados de un Proyecto de Investigación, orientado a la práctica profesional, denominado “Dispositivos y experiencias formativas como puentes entre la formación inicial y la profesión docente”.

La finalidad fue conocer cómo inciden, en términos de andamiaje las experiencias de formación propuestas durante el Taller de Prácticas de Residencias desde el campo de la Práctica Profesional, en las primeras inserciones laborales de los profesores noveles, egresados de las Carreras de Profesorado de Comunicación Social, de Educación y de la carrera de Profesorado de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Quilmes, en las cohortes 2013 -2014- 2015.

Como punto de partida, entendimos que la formación profesional del profesor no se da por simple inmersión en las instituciones educativas sino que necesita de condiciones y dispositivos de formación especialmente diseñados y evaluados, se implementan en el espacio de Prácticas de la Enseñanza. A saber: construcción y socialización de las prácticas, el acompañamiento y tutorías, la formación de la identidad profesional, la participación de los estudiantes en talleres interinstitucionales, en talleres de Educación No Formal y de Educación Sexual, y el favorecimiento de la generación de competencias comunicativas profesionales que incluyan aportes de las TIC; entre otras.



En síntesis, presentaremos los resultados acerca de la incidencia que tienen las experiencias de formación propuestas durante el taller de prácticas y residencia correspondiente al Campo de la Práctica Profesional en el Ciclo Superior, en las primeras inserciones laborales de los docentes egresados de las Carreras de Profesorado de la UNQ, de los tres últimos años posteriores a su graduación.

**PALABRAS CLAVE:** enseñanza, prácticas, docencia, investigación

## 1.INTRODUCCIÓN

La situación problemática que nos movilizó en este proyecto se vincula con la necesidad de conocer la incidencia que tienen las experiencias de formación propuestas durante el taller de prácticas y residencia de la formación inicial en los docentes egresados de las Carreras de Profesorado de la UNQ durante los primeros años de su inserción laboral, habida cuenta también que estos profesores y profesoras se insertan rápidamente y desempeñan la tarea docente en escuelas secundarias y en institutos de formación docente de la Región Educativa IV, como formadores de formadores.

Para llevar adelante la presente investigación, nos propusimos:

Caracterizar los rasgos constitutivos de las experiencias y dispositivos de formación que los graduados mencionan como significativas en los inicios de su profesión

Identificar en qué dimensiones de las prácticas docentes incide esas experiencias de formación

Construir líneas de análisis que posibiliten interpelar y replantear los dispositivos de la formación y las propuestas de enseñanza en el ciclo superior de las Carreras de Profesorado, y en particular, en el espacio de Prácticas y Residencia.

De este modo las preguntas que orientaron la investigación, se relacionaron a conocer y analizar ¿Cuáles son las experiencias de formación del espacio Curricular de Prácticas de Enseñanza y Residencia, que recuperan los docentes noveles en sus primeros años de inserción laboral? ¿Qué rasgos tienen esas experiencias que las hacen significativas? ¿En qué dimensiones de las prácticas docentes inciden esas experiencias? ¿Qué dispositivos pedagógicos, desarrollados durante las experiencias de la formación en las unidades curriculares del ciclo superior, les resultaron más significativos y por qué? ¿Qué otras experiencias de formación podrían incorporarse teniendo en cuenta problemas, necesidades y vivencias de las primeras prácticas laborales?

## 2. DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Partimos de la idea de que la experiencia de formación en la docencia debe tener en cuenta a los sujetos que se forman como protagonistas, considerándolos de manera integral, con afectos, emociones, experiencias, implicaciones, conocimientos, ideologías y concepciones. En este sentido, la formación según Ferry (1997), es entendida como dinámica de un desarrollo personal que cada sujeto hace. La formación es un desarrollo personal, que en su dinámica asume las formas que en el trayecto que se construye, en una trama temporal, cada uno se forma a sí mismo mediado por los otros.

Los formadores, las lecturas, las circunstancias, la relación con los otros son factores que pueden actuar como mediadores. Las mediaciones posibilitan y orientan la dinámica del proceso formativo. Al respecto, Souto (2006) plantea la necesidad de comprender la formación como un campo de problemáticas desde la complejidad, que implica incluir los atravesamientos de lo socio-histórico, político-ideológico, lo socio-institucional, lo ético, lo subjetivo, lo inconsciente, lo consciente, lo imaginario, lo simbólico como constitutivos del mismo. La formación no puede quedar encerrada en el mundo de lo pedagógico, debe tomar las problemáticas que el mundo contemporáneo plantea, conociéndolas, reconociéndolas, reflexionando acerca de ellas y del impacto que tienen en la identidad de los sujetos. (Souto, 2006:54). Entendemos la formación como un trayecto, un espacio flexible y de construcción; que se inicia mucho antes del ingreso a la institución formadora, y en el que se pueden identificar diferentes momentos o etapas de impacto, como la biografía escolar, la etapa de preparación formal institucionalizada de formación docente, la socialización profesional y la formación docente continua (Anijovich y otras, 2009). Al decir de Larrosa (2003), experiencia no es lo que pasa sino lo que nos pasa. Aunque tenga que ver con la acción, aunque a veces se produzca en la acción, la experiencia no se hace sino se padece, no es intencional, no está del lado de la acción sino de la pasión (Larrosa; 2003:35). Desde la perspectiva planteada, cobra fuerza la idea de reconstruir críticamente las experiencias de formación desde la mirada de los docentes noveles porque solo una mirada proyectiva o retrospectiva puede explorar sus sentidos (Edelstein, 2011:141).

Consideramos a las prácticas docentes como prácticas profesionales, en tanto, requieren y son producto de la reflexión, las intervenciones deliberadas, contextualizadas y fundamentadas en conocimientos teóricos. Por lo tanto es importante poder valorarlas de diversas maneras que den cuenta de los procesos, de los aprendizajes, del hacer y mucho más aún del hacer reflexivo. Esto toma particular importancia en la formación inicial de los profesores/as teniendo en cuenta que, como profesionales de la enseñanza, ayudarán y guiarán la construcción de este mismo



proceso formativo en los estudiantes a su cargo. En tal sentido, sostenemos que las prácticas educativas de los profesores se fundamentan en la vivencia de la experiencia, en el sentido que a ella le otorgan y en el saber que permanece y que los transforma luego de haberla vivido (Contreras y Pérez, 2010). Entendemos que las preguntas y la preocupación por el hacer educativo nacen en ese saber que les deja la experiencia y por eso es imprescindible que transiten por momentos y situaciones que los interpelen y los lleven a reflexionar sobre sus aprendizajes y conjuntamente sobre la enseñanza, sobre los propios aprendizajes y lo que se enseña.

En esta misma dirección, otra idea potente que surge es la de práctica docente, como el trabajo que el profesor/a desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales, adquiriendo una significación tanto para la sociedad como para el propio docente. Trabajo que si bien está definido en su significación social y particular por la práctica pedagógica, va mucho más allá, al involucrar una compleja red de actividades y relaciones que la traspasa (Achilli, 1988:10). Nuestro interés es pensar a las prácticas en relación no sólo en su dimensión pedagógica sino también en su dimensiones social y política; en relación no solo al hacer sino al pensamiento y la valoración, es decir, acción y pensamiento van de la mano, y en este proceso influyen ideas y valoraciones propias resultado de diversas experiencias anteriores, sociales y personales (Davini, 2015:24). Se hace necesario entonces, recuperar el concepto de habitus profesional (Bourdieu, 1991; Perrenoud, 2006), entendiendo por tal los esquemas, disposiciones socialmente constituidas y adquiridos en la historia incorporada, puestos en acto en las prácticas cotidianas. De este modo, Perrenoud (1994) advierte que este habitus constituye la mediación entre los saberes y las situaciones que exigen la acción docente, en tanto desde allí se movilizan los saberes en situación.

De esta manera, los dispositivos quedan presentados como “espacios, mecanismos, engranajes o procesos” (Sanjurjo, 2009) que proveen o asisten en el planteo de alternativas de intervención en un proyecto o en la resolución de ciertas problemáticas, y que, consecuentemente, provocan transformaciones que han podido ser anticipadas o no.

Entre los dispositivos de formación planteados se encuentran: el acompañamiento docente (profesores y directivos), la escritura de diversos documentos narrativos, observaciones y co-observaciones de clases; coevaluaciones de planes, proyectos y clases; autoevaluaciones; trabajo cooperativo en parejas y equipos pedagógicos; asistencia y participación en charlas y seminarios de actualización disciplinar; la producción de materiales didácticos con la incorporación de las TIC y el trabajo docente en aulas de educación en entornos virtuales. Pensar las acciones de formación en términos de dispositivo “pone en manos del formador su creación e invención y en manos de los sujetos en formación el ejercicio autónomo de su propia formación (Souto; 2009; 221); de esa dinámica de desarrollo profesional personal, trabaja para su propia autorización y el ejercicio consciente de la politicidad del posicionamiento docente que construye.

La formación docente apunta por sobre todas las cosas, a la generación de un saber producto de la reflexión sobre el acontecer en el aula. Para ello, se proponen estrategias tendientes a desarrollar competencias y habilidades orientadas a la indagación y mejora de sus propias prácticas. (Leguizamón, Medina y López, 2011). Las formas de trabajo cooperativa, en parejas y en equipos, facilitan la interiorización progresiva de conductas de explicación, de anticipación, de justificación, de interpretación, exteriorizadas mediante el diálogo (Perrenoud, 2007).

La observación de clases permite la toma de distancia de la situación enfocada y posibilita “observar a otros y analizarlos para aprender a ser observadores y actores a la vez (Anijovich et al, 2009, pp.62) Mientras que las co y auto-evaluaciones son dispositivos transversales que estimulan las funciones de análisis de diversas realidades y contextos educativos.

A través de la discusión grupal que se produce al compartir ciertos instrumentos evaluativos con sus compañeros y profesores formadores, se trabaja en la explicitación de todas las evidencias e indicadores que permitan conocer lo “implícito” de la vida institucional de las instituciones asociadas, hasta alcanzar, trabajando de lo macro a lo micro, el análisis del contexto áulico. A la vez que permiten explicitar la toma de decisiones mentales que realiza un docente frente a una tarea de enseñanza específica y formular nuevas preguntas valoraciones y sugerencias al respecto (Monereo et al, 2009).

En la producción de propuestas educativas diversas (clases, secuencias y proyectos), los practicantes socializan sus propósitos didácticos dentro del grupo de formación. Esta situación trae aparejada dos consecuencias: una extensiva retroalimentación de sus pares ante las propuestas didácticas y la posterior evaluación de las mismas de acuerdo a su nivel de viabilidad en las prácticas reales.

En estos casos, se trabaja el concepto de retroalimentación con el foco puesto en las propuestas actuales pero tendiendo redes al futuro dado que las mismas serán puestas en acción en las prácticas reales y así, sus mejoras, sus ajustes, productos de la retroalimentación recibida podrán ser evaluadas nuevamente (Leguizamón, Medina y López, 2011). De este modo, se pondrán en evidencia qué decisiones han tomado cada uno de los alumnos con la información que recibieron a través de la retroalimentación de sus pares, si la han tenido en cuenta para modificar sus propósitos y al mismo tiempo, si esta retroalimentación ha podido ser comunicada en forma clara tal que estimule y oriente las modificaciones que pretende que sean realizadas es decir, si ha sugerido manifiestamente cómo mejorar estas propuestas.

Mediante la reflexión compartida de los interrogantes y la problematización de aspectos relevantes de las vivencias y acciones narradas, se exteriorizan supuestos y representaciones fundamentales acerca de la enseñanza y de la propia identidad de los practicantes y profesores, que han sido construidas en sus diversas trayectorias educativas. Estos documentos narrativos otorgan visibilidad a un posicionamiento singular y situacional, por lo tanto muta-



ble, que emerge en aquellos pasajes en donde la voz de los practicantes deviene significativa y carga de forma y sentido su vida como profesores (Gonzalez y Leguizamón, 2012).

Retomando el concepto de dispositivo, podemos agregar que los utilizados en el espacio utilizan como principal herramienta el diálogo. Burbules (1999), plantea la existencia de cuatro tipos de dialogo: como conversación, como indagación, como debate y como enseñanza. Consideramos que una de las mayores herramientas en la enseñanza en general, y el en espacio de Práctica de la Enseñanza en particular, es el diálogo y su utilización frecuente constituye parte del espíritu investigativo en los estudiantes y en los docentes (Leguizamón, Medina y López, 2011).

Nuestro interés en realizar esta investigación se estructura en la creencia de que los practicantes al graduarse, convirtiéndose en profesores y en los inicios de su actuación profesional, continúan utilizando algunos de estos dispositivos que conocieron y vivenciaron en la formación inicial. Aunque transformándolos para adaptarlos a esta nueva situación, su utilización es muy importante para los profesores noveles ya que estos dispositivos les posibilitan reflexionar y poder comunicar cuestiones vinculadas a la construcción de sus identidades profesionales ayudándoles a transitar el proceso de sus desarrollos profesionales.

### **3.CONCLUSIONES**

Los interrogantes que orientaron la indagación, nos permitieron avanzar en la reconstrucción crítica de las experiencias de formación desde la mirada de los docentes noveles, dado que esta mirada proyectiva o retrospectiva nos permitió explorar sus sentidos.

La investigación se desarrolló con una estrategia metodológica de tipo cualitativa y de nivel descriptivo, a saber: se administraron encuestas y realizaron entrevistas a 22 docentes noveles, distribuidos según su pertenencia a cada uno de los años de egreso considerados en la investigación (2013-2014-2015) y posteriormente se acordó con ellos la realización de dos grupos focales, uno al promediar el trabajo de campo, post análisis de las encuestas y otro al final del mismo, posterior al análisis de las entrevistas producidas. Entre los criterios para la elección de los docentes, se tuvo en cuenta que tuvieran diferentes trayectorias formativas y sean graduados de distintas carreras de profesorado de la UNQ.

La incorporación y desarrollo de ciertas categorías analíticas en el transcurso de la investigación tales como: saberes de la práctica/saberes profesionales; las concepciones iniciales acerca de la enseñanza y su reconceptualización en el ejercicio de los desempeños laborales; los propósitos personales de la formación y la profesión; las cuestiones más problemáticas que se les han presentado en los inicios y las cualidades necesarias para el ejercicio de la en-

señanza en situación, permitieron caracterizar y analizar los rasgos y sentidos de las experiencias y dispositivos que los profesores/as consideran significativas. Evidenciamos como estas categorías se ponen en juego en las prácticas concretas que los docentes llevan adelante en los contextos de actuación escolares.

La recolección de datos ha sido realizada mediante entrevistas semiestructuradas a graduados; algunas de ellas en profundidad (grupos focales), análisis de narrativas y encuestas. Si bien el análisis se relacionó a las dimensiones previstas, las mismas no han impedido que aparezcan nuevas problematizaciones.

De este modo, resulta interesante mencionar algunas características emergentes en la encuesta aplicada inicialmente, con anterioridad a la realización de las entrevistas, a título descriptivo y para continuar profundizando más adelante:

La edad de quienes respondieron la encuesta se extiende desde los 22 hasta los 56 años (recordemos que algunos estudiantes realizan la carrera desde el inicio y en otros casos como ciclo de complementación):

Un 96,5% son mujeres

El 89,3% se encuentra trabajando actualmente en docencia

El 35,7% conforma un Equipo Directivo, EOE, preceptores y/o coordinaciones.

El 82,1% se desempeña en escuelas de Gestión pública

El 28,6% en escuelas de Gestión Privada

Con respecto a los niveles y/o modalidades de enseñanza (pueden trabajar en varios niveles por este motivo no coinciden porcentajes pero se exponen como referencia orientadora):

El 42,9% se desempeña en el Nivel Secundario

El 28,6% en Adultos

El 39,3% en el Nivel Superior no universitario

El 14,3% en el Nivel Superior universitario

El 21,4% en No Formal

El promedio de antigüedad docente en el grupo encuestado ronda los 12 años.

Un 92,9% declara haber iniciado la carrera de Profesorados motivados por: el compromiso con la Formación Docente y el trabajo pos inclusión educativa de las personas con discapacidad a las escuelas comunes; poder trabajar en gestión e intervención de políticas públicas, ayudar a otros; perfeccionamiento; actualización profesional; conocimiento de áreas de interés antes no exploradas (Coaching, Exportación para PyMEs y cooperativas, Comunicación institucional,



etc.); sostener el vínculo con la UNQ y conocer nuevos contactos y colegas, entre otros.

Si bien nos encontramos analizando la información que surgió de los distintos instrumentos mencionados anteriormente, podemos adelantar, contemplando los aportes de Schön (1998), que propone la estructuración de un espacio didáctico-curricular, una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica y concretar esa formación como es el prácticum reflexivo; los dispositivos estructurados, donde la dimensión reflexiva se plantea transversalmente, los graduados destacan que la reflexión en la acción, es un aspecto clave en su rol profesional. La realización de proyectos de intervención, la realización de microclases, los registros y las narrativas de las distintas experiencias formativas, la revisión acerca de la evaluación en los procesos de enseñanza y de aprendizaje incorporándola y repensando la importancia que tiene en dicho proceso, prácticas en parejas pedagógicas, tutorías individuales y grupales, entre otras; promueven una constante dimensión reflexiva en la práctica docente que los profesores expresan como relevante para la práctica docente una vez graduados.

Si bien se destaca de importancia la articulación de distintos cursos como espacios curriculares que priorizan las “prácticas reflexivas” en palabras de Schön (1992, p. 10); también se destaca que no en todos los cursos se da en este sentido. Esta cuestión se encuentra aún en etapa de análisis, podemos señalar que, respecto de las carreras de formación docente en las instituciones universitarias, es un tema de vacancia la formación pedagógico-didáctica de los docentes universitarios; inclusive en carreras del campo educativo. En este sentido, Souto (2006) plantea que es necesario comprender la formación como un campo de problemáticas desde la complejidad; lo pedagógico y lo disciplinar no son excluyentes cuando se contempla la formación de profesores, focalizando la reflexión de las prácticas de enseñanza.

A partir de las propuestas y desarrollos investigativos aquí presentados, asumimos que las dimensiones pedagógicas, los fundamentos filosóficos; las cuestiones didácticas desde la mirada de construcción metodológica; la formación y su relación con las prácticas profesionales de los graduados; son dimensiones que seguiremos profundizando en el análisis, dado que nos permiten revisar las propias propuestas que como docentes despliegan y desplegamos en la amalgama enseñanza y aprendizajes que pretendemos desarrollar en el ejercicio de las funciones docentes que desarrollamos.

La indagación a partir de los distintos instrumentos mencionados anteriormente revela que los graduados (docentes) destacan que la reflexión en la acción, es un aspecto clave en su rol profesional. Al contemplar los aportes de Schön (1998), encontramos dispositivos estructurados donde la dimensión reflexiva se plantea transversalmente: la realización de proyectos de intervención, los registros y las narrativas de las distintas experiencias formativas, la revisión acerca de la evaluación en los procesos de enseñanza y de aprendizaje y repensando la importancia que tiene en dicho proceso, prácticas en parejas pedagógicas, tutorías individuales

y grupales, entre otras; promueven la dimensión reflexiva en la práctica docente que los profesores expresaron como relevante para la práctica docente una vez graduados.

Recuperamos desde la perspectiva de los noveles docentes, la importancia de la articulación de distintos espacios curriculares que durante la formación inicial en el ciclo Superior de las Carreras, prioricen las “prácticas reflexivas” (Schön; 1992, p. 10).

Respecto de las dimensiones de las prácticas docentes en que inciden esas experiencias de formación, además de la reflexiva, evidenciamos: las decisiones pedagógicas, los fundamentos filosóficos; la base de conocimiento para la enseñanza, sea del contenido, y del conocimiento didáctico del contenido (Schulman, 2005); las cuestiones didácticas desde la mirada de construcción metodológica (Edelstein, 1998); la formación y su relación con las prácticas profesionales de los profesores; son dimensiones que permiten revisar las propias propuestas que como docentes despliegan y desplegamos en la amalgama de enseñanza y aprendizajes que pretendemos desarrollar en el ejercicio de las funciones docentes que llevamos a cabo.

En principio, podemos afirmar, a partir de las evidencias que se desprenden de este estudio, que:

La dimensión reflexiva es un aspecto que se debe seguir priorizando como relevante en la formación de profesores.

- La base de conocimiento para la enseñanza como es el conocimiento didáctico del contenido adquiere particular interés porque nos permitió identificar los cuerpos de conocimientos distintivos para la enseñanza y avanzar sobre ello en relación a reconfiguraciones de los dispositivos en los espacios curriculares de la formación del Profesorado. Los docentes entrevistados reconocieron que el conocimiento didáctico del contenido, esa mezcla entre asignatura y didáctica por la que se llega a una comprensión de cómo determinados temas y problemas se organizan, constituye un desafío importante en esta etapa de “afianzamiento” profesional; en tanto radica allí la posibilidad acercarlos y adaptarlos a los diversos intereses y capacidades de los alumnos.

- La articulación de los cursos para acordar criterios, es necesario para que dicha dimensión se profundice.

- La articulación teoría y práctica es un aspecto relevante para entender la complejidad de la intervención y poder contextualizarla.

- Generar dispositivos compartidos e integrados en la enseñanza (no solo desde los espacios de las “prácticas de enseñanza”), fortalecen la formación para la práctica profesional y



permiten el conocimiento de otras didácticas específicas.

- Incorporar en las prácticas de enseñanza los ámbitos posibles de desempeño profesional regional (en su diversidad y complejidad), pues fortalecen proceso formativo brindándoles flexibilidad a las distintas inserciones profesionales.

- Trascender la reflexión (meta-reflexión) y propiciar la sistematización de las experiencias profesionales, posiciona al docente como sujeto político en la intervención y como productor de un saber; aunque esto no se encarne en los ámbitos institucionales estos saberes comienzan a conformar y organizar un reservorio donde recurrir para enfrentar nuevas situaciones en las aulas.

El proceso investigativo del presente estudio permitió visualizar la influencia de la asignatura Prácticas de la Enseñanza y Residencia, en los siguientes aspectos:

- La práctica de la autoevaluación en el desarrollo de prácticas evaluativas alternativas (co-evaluación entre pares, retroalimentación a las producciones de pares, entre otros).
- La planificación de estrategias de enseñanza y de aprendizaje propositivas, en abandono de la utilización pura e indiscriminada de las técnicas de enseñanza.
- La ampliación de conocimientos no solo disciplinares sino sobre sí mismos y respecto de los estilos de enseñanza.

Finalmente, deja como inquietud y desafío la realización de un trabajo didáctico de formación inicial más profundo con las formas en que los estudiantes enseñan y evalúan específicamente su materia (conocimiento lógico o sustantivo) y las fases de razonamiento de su acción didáctica (conocimiento procesual).

## BIBLIOGRAFÍA

Anijovich, R.; Cappelletti, G.; Mora, S. y Sabelli, M. J. (2009). *Transitar la Formación Pedagógica. Dispositivos y Estrategias*. Buenos Aires: Paidós.

Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid, Taurus,

Burbules, N. (1999). *“El dialogo en la enseñanza. Teoría y práctica”*. Traducción de Eduardo Sinnot. Editorial Amorrortu. Buenos Aires.

Contreras, José. y Pérez de Lara, Nuria (Comps.) (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.

Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica*. Buenos Aires, Paidós

Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*, Buenos Aires, Paidós.

Edelstein, G.; "Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo". En *Corrientes didácticas contemporáneas*. Camilloni, A. et. al. Editorial Paidós. Buenos Aires. 1998. Pp.: 75-89.

Elliot J (2010). El "estudio de la enseñanza y del aprendizaje" : una forma globalizadora de investigación del profesorado en *Reinventar la Profesión Docente, Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Numero 68 (24,2), AUPOF, Zaragoza.

Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires, Novedades educativas.

González, M. y Leguizamón, G. (2012) *Enlazando autobiografías escolares y trayectorias profesionales*. UBA II Congreso Metropolitano de Formación Docente. La formación de docentes en diálogo con las nuevas configuraciones sociales de la región. 05, 06 y 07 Diciembre.

Kvale, S (2008). *Las entrevistas en investigación cualitativa*, Morata, Madrid. Marcelo, C (2001) *La función docente*, Síntesis Edición, Madrid, p 64.

Larrosa, J. (2003). *Entre lenguas, lenguaje y educación después de Babel*. Laertes. Barcelona

Leguizamón, G.; Medina, M: y López, M. (2011). *Prácticas de la Enseñanza, Experiencias y Articulaciones para enriquecer a los futuros profesionales*. Congreso Pedagógico Cuba – Encuentro por la Unidad de los Educadores - La Habana. (En Sello Editor Educación Cubana, Ministerio de Educación, 2011 y en su respectivo DVD ISBN: 978-959-304-070-9).

Leguizamón, G (2013). La construcción de saberes pedagógicos en la formación del Profesorado. En *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)* Volumen 12, Número 1. Disponible en <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol12num1/art3.htm>

Monereo, C. (coord.) (2009). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Graó. 14ª edición.

Perrenoud, P. (1995). *El trabajo sobre los "habitus" en la formación de los enseñantes. Análisis de las prácticas y toma de conciencia*. <http://www.uncoma.edu.ar/academica>

Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graò.

Sanjurjo, L. (2009). *Los dispositivos en la formación de las prácticas profesionales*. Homo Sapiens, Rosario



Simons, H (2009). *El estudio de caso: teoría y práctica*, Morata, Madrid.

Schulman, L: (2005). CONOCIMIENTO Y ENSEÑANZA: FUNDAMENTOS DE LA NUEVA REFORMA. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 9, 2 (2005). Disponible en <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev92ART6.pdf>

Sirvent, M. T. (1999). *Los diferentes modos de operar en Investigación Social*, (Ficha de cátedra. Metodología de la Investigación), Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Sirvent, M. T (2003). *El Proceso de Investigación*, en Cuadernos de Cátedras, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Buenos Aires.

Souto, M T. (1999). *Grupos y dispositivos de formación*. [http://www3.educacion.rionegro.gov.ar/archivos/disenio\\_curricular/etapa2/pdf](http://www3.educacion.rionegro.gov.ar/archivos/disenio_curricular/etapa2/pdf)

Souto, M (2009). "Complejidad y formación docente" en *La formación docente. Complejidad y ausencias*. Encuentro, Grupo Editor, Córdoba, Argentina.

# Articulación de contenidos y/o modalidad de enseñanza entre las asignaturas Anatomía e Histología, Fisiología y Fisiopatología para la carrera de Farmacia.

**Roldán Palomo, Ana Rocío<sup>1</sup>**

**Martínez Mónaco, María Eugenia<sup>2</sup>**

**Milesi, Verónica<sup>1</sup>**

1 Dpto. Cs. Biológicas-Facultad de Cs. Exactas - UNLP, Argentina. [rocioroldan@biol.unlp.edu.ar](mailto:rocioroldan@biol.unlp.edu.ar)

2 Sanatorio Sagrado Corazón. OSECAC. CABA, Argentina [maria.martinez@sagrado-corazon.com.ar](mailto:maria.martinez@sagrado-corazon.com.ar)

Colaboradores: Tolosa, M<sup>1</sup>; Enrique, N<sup>1</sup>; Moncada, M<sup>1</sup>; Ibañez, M<sup>1</sup>; Sbaraglini, ML<sup>1</sup>; Gangoiti, MV<sup>1</sup>; Doña, V<sup>1</sup>; Gómez Alvis, A<sup>1</sup>; Speroni, F<sup>1</sup>; Mobili, P<sup>1</sup>

## RESUMEN

En esta experiencia, las cátedras de Anatomía e Histología, Fisiología y Fisiopatología nos propusimos articular verticalmente contenidos y metodologías de trabajo áulico, teniendo en cuenta las necesidades y circunstancias que experimenta actualmente un reciente graduado farmacéutico.

Para tener una visión amplia del panorama, realizamos crónicas de clases, encuestas y entrevistas a egresados de la carrera y analizamos los programas de las asignaturas. Pudimos observar que había muchos puntos en común y algunas discrepancias en el contenido y actividades propuestas en los diferentes cursos, y a partir de la consulta a los profesionales, se puso de manifiesto la necesidad de reforzar conceptos y aptitudes en los nuevos farmacéuticos.

A partir del análisis de los resultados, diseñamos estrategias para generar un eje conductor transversal a las tres asignaturas; con el fin lograr un mejor aprendizaje y apropiación de saberes durante un trayecto educativo común, dentro del cual atender reclamos evidenciados por los profesionales egresados.



**PALABRAS CLAVE:** Articulación, eje conductor, apropiación, trayecto educativo.

## 1.INTRODUCCIÓN

La convocatoria al Programa De Mejoras y Fortalecimiento Docente (PROMEFOD) realizada por el Departamento de Cs. Biológicas de la Facultad de Ciencias Exactas en el primer semestre de 2019, nos brindó la posibilidad y los recursos humanos necesarios para realizar este trabajo de articulación pensado en conjunto entre las asignaturas Anatomía e Histología, Fisiología y Fisiopatología para la Carrera de Farmacia. Estas materias son correlativas en el orden mencionado formando un eje de aprendizaje dentro del plan de estudio de dicha carrera.

Nuestro objetivo fue continuar, profundizar y completar el trabajo de articulación de contenidos y metodología que hemos establecido entre las asignaturas mencionadas. Adicionalmente, convocamos a una farmacéutica con amplia experiencia en el desempeño hospitalario para llevar a cabo el relevamiento y la discusión de necesidad de jerarquización de los contenidos y modalidad de aprendizaje en función de los requisitos del profesional farmacéutico en los diferentes campos de desempeño laboral. Creemos que este vínculo con el egresado puede mejorar y enfocar el proceso de enseñanza y aprendizaje durante la carrera de grado.

Entendemos que para una adecuada articulación entre asignaturas es necesario contemplar tanto los contenidos como los aspectos metodológicos de la enseñanza. Esta condición es indispensable para evitar contradicciones, duplicaciones y atomización de conceptos en compartimientos estancos. Conocer y tener en claro los conceptos fundantes de cada asignatura y la información relacionada a cada uno de ellos, es fundamental para la construcción de un eje conductor de aprendizaje a lo largo del trayecto formativo en el cual estamos comprometidos. Por otro lado, extender el alcance de la propuesta al ámbito profesional nos permitiría comprender si los contenidos actuales y la metodología de enseñanza utilizada durante el trayecto de nuestras asignaturas, les resultan satisfactorios a los farmacéuticos para abordar los desafíos a los que se enfrentan, fundamentalmente en sus primeros años de ejercicio profesional.

Con estos fines nuestros **objetivos** específicos de trabajo fueron:

- Articular contenidos verticalmente de modo de que exista una necesaria coherencia, secuenciación y gradualidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Articular metodologías de trabajo áulico, tendientes a construir una continuidad durante todo el trayecto educativo del estudiante en las materias del Área.

- Evaluar el enfoque y la selección de contenidos de las materias en diálogo con las necesidades y circunstancias que experimenta actualmente un reciente graduado farmacéutico. Proponer ajustes que respondan al desafío previamente identificado.

## 2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Tanto en conversaciones informales entre los docentes del Área como en reuniones específicas convocadas para realizar este análisis, detectábamos numerosos aspectos del proceso de enseñanza y aprendizaje que se podrían articular. Sin embargo, la actividad docente de cada semestre nos impedía dedicarle un tiempo adecuado para realizar un trabajo de articulación reflexivo, preciso y completo.

Respecto a los primeros años de ejercicio profesional de nuestros egresados, en particular en su desempeño en farmacia hospitalaria, hemos consultado a profesionales ese ámbito y una de las debilidades formativas que señalaron es la compartimentalización del conocimiento. La falta de un entrenamiento en la integración de las diferentes áreas, los hace menos aptos para enfrentar problemas reales de gran complejidad que deben ser resueltos con celeridad frente a pacientes cada vez más informados y exigentes e insertos en equipos de trabajo transdisciplinarios de alto rendimiento.

Valoramos la oportunidad brindada por el Departamento de Ciencias Biológicas, de la cual resulta el presente análisis, ya que consideramos que las instituciones deben promover y garantizar los tiempos y espacios necesarios para gestar instancias de articulación y diálogo, a fin de lograr que se sistematicen y se sostengan en el tiempo. Dichas instancias, no solo beneficiarán a los estudiantes con el producto de la articulación entre materias, sino que son verdaderos espacios de formación docente que favorecen a los propios educadores y jerarquizan la institución.

Como **metodología** de trabajo realizamos el siguiente esquema:

- 1) Crónicas de clase.
- 2) Análisis de los programas de las asignaturas.
- 3) Encuesta y entrevistas personales a egresados de Farmacia Facultad de Ciencias Exactas – UNLP.
- 4) Reuniones periódicas con los docentes involucrados.

**1. Tarea realizada, resultados y propuestas preliminares relacionadas con la primera etapa realizada (Crónicas de clase).**



Esta tarea fue desarrollada por la Lic. Rocío Roldán Palomo, docente con 10 años de experiencia en el Área, con prestación docente actual en las Asignaturas de Fisiología y Fisiopatología. Durante el tiempo asignado al desarrollo de la propuesta, se dedicó a la asistencia a las clases de la asignatura Anatomía e Histología.

Se realizó la observación de cada una de las clases durante todo el semestre, analizando en profundidad y continuidad todo el contenido, el desarrollo de la clase, la nomenclatura utilizada, el material de estudio y las evaluaciones.

De esta manera identificó y determinó que entre dichas asignaturas había puntos en común y discrepancias en el uso de las aulas virtuales, la dinámica de las clases, en las actividades realizadas durante la cursada. En la tabla 1 se describen con detalle.

Observación	Anatomía e Histología	Fisiología	Fisiopatología	
Uso de las Aulas Virtuales	Como repositorio de material	Si	Si	Si
	Se explicitan objetivos y propósitos de la asignatura	Si	No	No
	Se explicitan formas de evaluación y acreditación	No	Si	Si
	Brindan actividades colaborativas/autoevaluación	Si	Si	No
Dinámica Áulica	Organizada según objetivo (teoría o seminario o TP)	Clase Teórico-práctica	Clase Teórico-práctica	
Realiza trabajo Grupal	Si	No	Si	
Simulacro de examen	Si	Si	Si	

**Tabla 1:** Comparación de utilización de Aulas virtuales, dinámica áulica, realización de trabajo grupal y simulacro de examen en las distintas asignaturas observadas.

Una de las discrepancias en la que pusimos foco en la primera etapa de análisis de las crónicas de clase fue en la clasificación y nomenclatura del sistema nervioso que se utiliza en las distintas asignaturas, ya que habíamos detectado con anterioridad que en algunos casos dificultaban la comprensión de conceptos asociados.

Por otro lado, vimos que en las guías de estudio proporcionadas por Anatomía e Histología se presentaban ejercicios y/o preguntas sobre temas que luego se abordan en las asignaturas Fisiología y Fisiopatología, pero con figuras y enfoques diferentes.

Al examinar la bibliografía, notamos que algunas de las discordancias estaban asociadas a la forma de exponer o clasificar los contenidos en los textos utilizados. Pero a su vez, estos mismos textos relacionan temas abordados en las unidades de las diferentes asignaturas mostrando puntos a tener en cuenta para una posible actividad de articulación.

## **2. Análisis de los programas de las asignaturas.**

Esta parte del trabajo fue realizado por la Farmacéutica María Eugenia Martínez Mónaco, quien se dedicó analizar cada uno de los temas en el marco de la articulación y su impacto en el ejercicio profesional. Su experiencia como farmacéutica con residencia hospitalaria completa y doce años de trabajo en servicios de salud del sector público y privado nos permitió tener una opinión altamente capacitada en una primera discusión de los contenidos de los programas y sus referencias bibliográficas en las tres asignaturas.

### **Observaciones del análisis y propuestas preliminares a realizar:**

En las asignaturas Fisiología y Fisiopatología se expone el contenido de la asignatura ordenado según unidades temáticas y la bibliografía; mientras que, en el programa de Anatomía e Histología, además se explicitan los objetivos generales y específicos, la modalidad de la cursada y de la evaluación. Se propone que en las tres materias se realice un programa adecuado a un eje conductor de contenidos con el mismo grado de detalle y enfoque.

Sobre el contenido de las unidades, se sugieren tópicos que deberían ser tratados con mayor profundidad, abordados de otra manera o agregados al programa. Algunos puntos que no están descriptos explícitamente en el programa fueron:

- Para la asignatura Anatomía e Histología: Nociones de Embriología (para comprender luego mecanismo de efectos adversos de fármacos sobre el feto y su desarrollo); posiciones anatómicas y términos direccionales anatómicos; modificaciones anatómicas e histológicas en el adulto mayor.
- Para Fisiología: Fisiología de la piel; el sistema endocannabinoide; Menopausia; Bases fisiológicas para comprender terapias de reemplazo hormonal; Modificaciones fisiológicas en el adulto mayor.
- Para Fisiopatología: Salud mental (trastornos de ansiedad, trastorno por abuso de sustancias). Alteraciones nutricionales (Malnutrición, Anorexia, Bulimia).

Los Trabajos Prácticos deberían contener experiencias y/o casos clínicos simulados por ejemplo mediante herramientas informáticas. Esto permitiría al estudiante comprender, jerarquizar y finalmente integrar los tópicos del tema que estudia en ese momento, así como desarrollar competencias generales de comunicación, manejo de datos y razonamiento clínico.

## **3. Encuesta y entrevistas personales a egresados de Farmacia FCE - UNLP**

Con el objetivo de conocer la percepción de los egresados de Farmacia en relación a los



conocimientos adquiridos en la formación de grado y los requeridos en su desempeño profesional, se realizó una encuesta en línea (Google forms). Dicha encuesta tuvo inicio el 9 de julio de 2019 y se cerró el 5 de mayo de 2020 colectando respuestas de 66 graduados.

Esta herramienta se diseñó con 13 preguntas, de las cuales 4 fueron del tipo de respuestas de selección múltiple, 2 cerradas y 7 abiertas. A su vez, 5 fueron obligatorias y 8 optativas. La encuesta fue difundida mediante contactos propios personales, grupos de difusión de la cátedra y de la Facultad, y en enero de 2020 el Colegio de Farmacéuticos de La Plata (CFLP) envió un comunicado con el cual se colectaron respuestas de 10 individuos más.

### Los datos obtenidos en la encuesta.

La edad de los encuestados varió desde 25 a 67 años, siendo 43 años la edad más frecuente, con lo cual se deduce que muchos de los profesionales habían cursado las materias con un plan anterior al actual (plan 2000).

Con respecto a los años de experiencia laboral, la mayor frecuencia de respuestas se encontró en el rango 11 a 15 años (31,8%), le siguió 5 a 10 años (22,7%). Al considerar toda la trayectoria profesional, se respondió que la especialidad desempeñada por mayor tiempo fue Farmacia oficinal o comunitaria (40,9%) y luego Farmacia hospitalaria (37,9%).

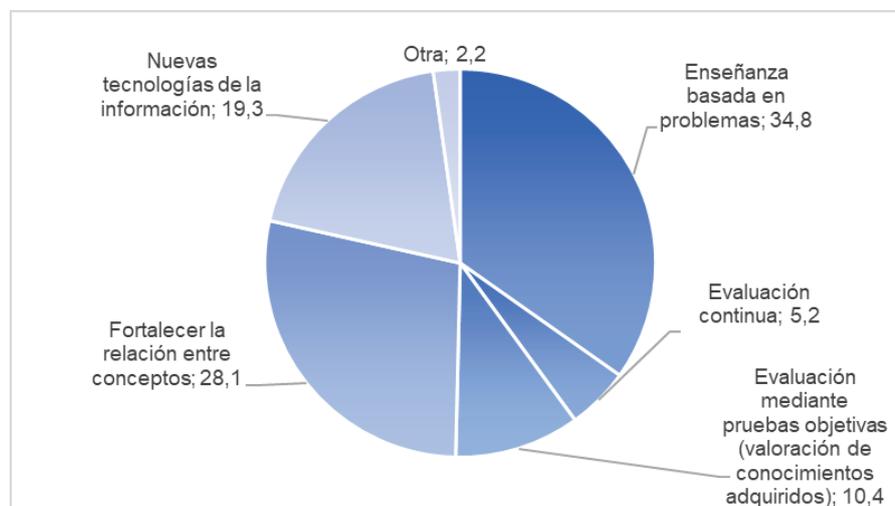
Al consultar sobre su percepción en cuanto a la falta de conocimientos de las asignaturas mencionadas para enfrentar sus primeras tareas como profesional, el 56,1% refirió que NO sintió que le faltaron conocimientos, mientras que el 43,9% admitió que SI. En ambas respuestas prepondera la especialidad de Farmacia oficinal seguida por la Residencia en Farmacia hospitalaria y la categoría de antigüedad 11 a 15 años, luego 5 a 10 años. Este hecho refuerza la hipótesis que la mayoría de los encuestados corresponden a planes anteriores al actual (Tabla 2).

No	37 (56,1)	41,9	Residencia en farmacia hospitalaria	7	18,9	<1año	0	0,0
			Farmacia oficinal o comunitaria	19	51,4	2 a 4 años	6	16,2
			Proyecto de extensión universitaria	1	2,7	5 a 10 años	8	21,6
			Investigación/carrera de doctorado	1	2,7	11 a 15 años	13	35,1
			Industria	8	21,6	16 a 20 años	4	10,8
			Farmacia Hospitalaria	1	2,7	>21 años	6	16,2

Tabla 2: Durante su primera experiencia laboral ¿sintió que le faltaron conocimientos de las asignaturas Anatomía e Histología, Fisiología y Fisiopatología para enfrentar sus tareas como profesional?

En el siguiente gráfico se muestran las respuestas dadas al interrogar sobre qué activida-

des o experiencias consideraban que podrían incorporarse a la didáctica de las asignaturas para optimizar la formación de grado.



**Gráfico:** Respuestas, expresada en porcentaje, sobre actividades o experiencias a incorporarse a la didáctica de las asignaturas.

En este caso la actividad más requerida es la enseñanza basada en problemas (34,8%), ejercitación que desde hace mucho tiempo está incorporada en las tres asignaturas en la modalidad de enseñanza; el último cambio en este sentido fue incorporar casos clínicos en la materia Fisiopatología a partir de 2016, ya que la bibliografía abala que favorece a la comprensión. Esto último se corrobora en el rendimiento de los estudiantes y según las encuestas realizadas a los alumnos al finalizar la cursada, esta modificación fue muy bien recibida. En segundo lugar, con 28,1%, mencionan el fortalecimiento de la relación entre conceptos, aspecto en la que estamos trabajando intra e inter-cátedra, principal objetivo de esta propuesta de articulación.

Por otro lado, el 60% de los profesionales indicó tener interés en participar de una jornada de discusión presencial del tema.

Evaluando resultados de las encuestas se decidió realizar grupos focales de discusión y una serie de entrevistas personales semiestructuradas a profesionales de reconocida trayectoria que manifestaron su interés en acrecentar su participación.

Así se realizaron dos reuniones: una con dos profesionales, ex residentes hospitalarios, con formación de postgrado, con antecedentes en docencia de postgrado hospitalaria y hoy profesionales de planta de dos hospitales públicos de la ciudad. Otra reunión se realizó en un hospital público de la ciudad con residentes, instructores, farmacéuticos de planta y jefe de servicio.

Se planificó una serie de entrevistas personales a colegas debido a su trayectoria y área

de desempeño laboral a fin de diversificar la experiencia profesional. Hasta el 4 de marzo se realizaron 11 encuestas.

Los ejes recurrentes, tanto en las entrevistas como en los grupos de discusión, fueron:

- a) La necesidad de un replanteo del rol del profesional farmacéutico en la sociedad y que la formación de grado -sus contenidos, didáctica y objetivos- deben ser puestos al día supeditados a la mencionada demanda.
- b) Que en la formación de grado debe enfrentar el alumno situaciones "más reales" o similares a su futuro desempeño profesional. Esto es, circunstancias de intercambio con otros profesionales de la salud, también con dirigentes de entidades intermedias y funcionarios. Aprender el trato con pacientes desde etapas tempranas en la formación.
- c) Se han planteado diversidad de temas para introducir a los contenidos y reforzar los existentes. Sin embargo, se ha concluido que no sería posible abordar todos los contenidos sugeridos en el tiempo de dictado de la materia. La mayoría coincide en que debe formarse un profesional capaz de actualizarse por sí mismo, valorando la mejor evidencia y teniendo un criterio farmacéutico bien definido.
- d) Se puso de manifiesto la necesidad de mayor aplicación de nuevas tecnologías en la enseñanza de grado.

Todos los entrevistados y los participantes de los grupos de discusión se mostraron muy receptivos y valoraron la realización del presente estudio.

Es notable que, tanto en las encuestas como en las entrevistas y grupos de discusión, surgieron ideas acerca de la incorporar otras ramas necesarias al conocimiento farmacéutico que, no tienen que ver con las materias de este eje, pero son una gran demanda para el desempeño de la profesión actual.

#### **4.Reuniones periódicas con los docentes involucrados.**

Estos encuentros presenciales se llevaron a cabo con todos los docentes involucrados en las propuestas y autores del presente trabajo. Aquí se analizaron y discutieron los avances del trabajo de articulación y se trabajó en conjunto a fin de construir acuerdos sobre las modificaciones necesarias, en diálogo con las percepciones de los docentes de las tres materias, promoviendo que dichas variaciones sean plenamente aceptadas y tengan más probabilidades de perdurar en el tiempo.

Si bien hasta el momento se efectuó un análisis parcial de los datos recogidos a través de crónicas de clase, análisis de programas, encuesta y entrevistas personales, proponemos los

siguientes puntos como un primer paso a implementar en el futuro inmediato (interrumpido por la emergencia sanitaria):

a) Definir propósitos y objetivos comunes a las tres materias, que sean transversales al trayecto y que se expliciten de forma escrita exponiéndolas en las cátedras virtuales y reforzándolas de forma oral durante el curso. Además, cada materia tendrá objetivos específicos de su disciplina.

Los objetivos comunes consensuados fueron:

- Fortalecer la capacidad de expresarse de forma escrita,
- Apropiación de vocabulario médico, lo cual servirá para la interrelación disciplinar.
- Fomentar la capacidad de búsqueda de información confiable (aspecto mencionado también en la encuesta a profesionales) con el fin de adquirir un criterio que permita la toma de decisiones en un futuro durante su vida profesional.
- Promover capacidad de expresarse de forma oral con terminología apropiada.
- Desarrollo de trabajo en grupo.

Para poder cumplir con los últimos tres objetivos mencionados, se discutió la implementación de un trabajo grupal en la asignatura Fisiología. En las materias Anatomía e Histología y Fisiopatología esta instancia está presente. De esta manera habría continuidad de las herramientas de aprendizaje y evaluación durante el trayecto.

b) Relacionado con el punto anterior, evaluar a los estudiantes en forma escrita y oral. Explicitar los conceptos que se evalúan en los parciales y exponer en forma escrita las pautas de aprobación/promoción de la materia en la cátedra virtual. Coincidimos en las distintas materias, sobre la aplicación de la actividad “pre-parcial/simulacro de examen”; lo que vemos beneficioso para disminuir la ansiedad que percibimos les genera la situación de examen a los estudiantes.

c) Respecto a las diferencias en sistema nervioso, se propuso trabajar en la recopilación de la bibliografía utilizada en cada materia, y volver a discutir el tema para llegar a un consenso. Además, se consideró la utilización de mismo material didáctico para este tema, el cual se debe adaptar para poder tratarlo desde el punto de vista anatómico y fisiológico.

d) Retomar las preguntas puntuales que tienen inicio en la primera materia del eje (Anatomía e Histología) las cuales han sido discutidas con los docentes, utilizando textos y figuras comunes como repaso previo a las clases de las materias Fisiología y/o Fisiopatología. De esta forma, apelar eficazmente a lo que vieron los estudiantes en su recorrido, recurriendo



al recuerdo que tengan y destacando que se trata de esa misma estructura/tema/explicación y no de algo nuevo sin relación con lo previo.

d) Realizar una guía intercátedra en la cual se traten distintas problemáticas desde puntos de vista anatómico-histológico; fisiológico y fisiopatológico. Esta actividad comenzaría a trabajarse en Anatomía e Histología y concluiría durante la cursada de Fisiopatología.

Para la confección de los ejercicios se tendrán en cuenta las apreciaciones dadas en la encuesta y entrevistas por los profesionales egresados, y la opinión de la Farm. Eugenia Martínez Mónaco. De esta manera, direccionarlos a cubrir las falencias de integración observadas. Esta opinión aporta una lectura de gran relevancia para ampliar el trabajo de articulación vertical incluyendo el diálogo con el ámbito profesional.

### 3.CONCLUSIONES

Dadas las observaciones, análisis y propuestas realizadas en pos de mejorar el nivel de aprendizaje de los estudiantes; consideramos que la ejecución de este proyecto es factible y se irá enriqueciendo a partir de su aplicación, y consecuentes evaluaciones de su resultado.

De la misma manera, nuestra expectativa es que esta propuesta sea replicable en otras áreas, para la continuidad del trayecto educativo de la carrera de Farmacia hasta la finalización del mismo.

### BIBLIOGRAFÍA

Brüel, A., Christensen, E.I., Tranum-Jensen, J., Qvortrup, K., Geneser, F. (2015). *Geneser Histología*. Panamericana (4ta ed.).

Cotran, R.S., Kumar, V., Abbas, A.K., Collins, T. (2000). *Robbins. Patología estructural y funcional*. Mc Graw Hill (6ta ed.).

Eizaguirre, M.D. (mayo 2009). *El uso del registro de observación de clase como herramienta para reflexionar sobre la práctica*. 7 (7), 69-85. Cuadernos de Educación. UNC. ISSN 1515 3959.

Morandi, G., Ungaro, A. (Ed.) (2014). *La experiencia interpelada. Prácticas y perspectivas de la formación docente*. Edulp.

Silverthorn, D.U. (2014). *Fisiología humana. Un enfoque integrado*. Panamericana. (6ta ed.).

# Competencias de Ingeniería Electrónica como generadoras de actividades matemáticas asociadas al Cálculo Diferencial e Integral en una variable

**D'Andrea, Leonardo Javier<sup>1</sup>**

**Pochulu, Marcel David<sup>2</sup>**

1 Facultad Regional Avellaneda – Universidad Tecnológica Nacional, Argentina. [dandrealj@yahoo.com](mailto:dandrealj@yahoo.com)

2 Universidad Nacional de Villa María, Argentina. [marcelpochulu@gmail.com](mailto:marcelpochulu@gmail.com)

## RESUMEN

Desde el año 2006, en Argentina, el Consejo Federal de Decanos de Ingeniería (CONFEDI) acordó llevar adelante una propuesta de innovación que reformula la formación de los ingenieros y está centrada en la enseñanza por competencias.

Según la noción de un circuito cerrado, en el presente trabajo se propone analizar los alcances y limitaciones de una actividad matemática “receptora” de lo “generado” por el desarrollo de competencias a través del “conductor” modelización - como enfoque didáctico - de la labor profesional del ingeniero electrónico.

Luego del análisis objetivo y subjetivo de la experiencia en el acercamiento a la definición de Derivada en un variable, se comparten reflexiones finales sobre la enseñanza del Cálculo en las carreras de Ingeniería.

**PALABRAS CLAVE:** Competencias, Modelización, Ingeniería Electrónica, Cálculo Diferencial e Integral.

## 1.INTRODUCCIÓN

Desde el año 2006, en Argentina, el Consejo Federal de Decanos de Ingeniería (CONFEDI) acordó llevar adelante una propuesta de innovación que reformula la formación de los



ingenieros y está centrada en la enseñanza por competencias. Este acuerdo responde a un conjunto de nuevos paradigmas acerca de “la sociedad del conocimiento, la globalización, las redes y la actual economía” (CONFEDI, 2014, p.9), que conforman un escenario particular en el cual se requerirá nuevas formas de intercambio y de comunicación (López Ruiz, 2011; Giordano-Lerena y Cirimelo, 2013).

Para tal fin, los documentos diseñados por el CONFEDI definen las competencias requeridas para el ingreso (CONFEDI, 2014) y las competencias genéricas de egreso del ingeniero (CONFEDI, 2018); donde, entre las razones de una innovación en educación en Ingeniería, se afirma que “el mundo cambió y sigue cambiando, y la sociedad actual exige más a la Universidad; no sólo exige la formación profesional (el ‘saber’), sino también, la dotación de competencias profesionales a sus egresados (el ‘saber hacer’)” (CONFEDI, 2014, p. 9).

A través de los documentos mencionados, se propone orientar a las facultades de ingeniería “en la definición de sus procesos de enseñanza–aprendizaje tendientes al desarrollo de competencias en sus alumnos” (CONFEDI, 2014, p. 9).

Llevar adelante estas innovaciones educativas en las carreras de Ingeniería, donde suele ser poco habitual que se trabaje con competencias (Rodríguez Zambrano, 2007; Trejo, Gallardo y Trejo, 2013; López Ruiz, 2011) aun estando instalado el modelo (Kowalski, Posluszny, López, Erck y Enríquez, 2016), plantea la necesidad de cuestionarse cómo podría alguien advertir que una clase de Matemática efectivamente está centrada en competencias y no que se hace “más de lo mismo” pero con renovados problemas (Irigoyen, Jiménez y Acuña, 2011; Díaz Barriga, 2005; Coll, 2007; Gimeno Sacristán, 2008).

Desde la noción de un circuito cerrado (véase Figura 1), en el presente trabajo se propone analizar los alcances y limitaciones de una *actividad matemática* “receptora” de lo “generado” por el *desarrollo de competencias* (CONFEDI, 2014-2018) a través del “conductor” *modelización* -como enfoque didáctico (Oliva, 2019)- *de la labor profesional* del ingeniero electrónico.

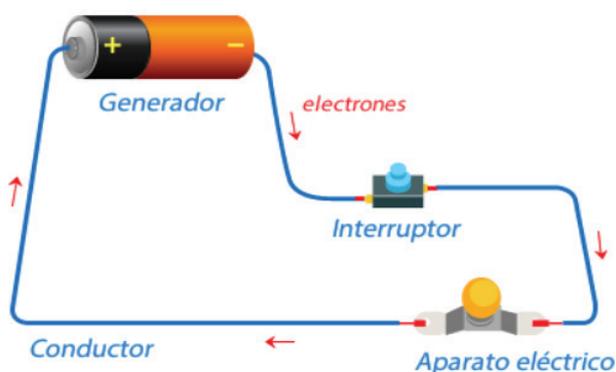


Ilustración 1 (Modelo de un circuito cerrado para el análisis de la actividad matemática)  
Fuente: disponible en <https://www.portaleducativo.net/> [03/07/2019] / agregados propios.

La experiencia abordó el acercamiento a la definición de derivada recurriendo a la Ley de Ohm, como saber asociado a la labor de un ingeniero electrónico. En el ANEXO se comparte el dispositivo didáctico utilizado en la clase.

La decisión de proponer un problema referido a conocimientos de dicha ingeniería responde a un diseño de actividades matemáticas definido en un trabajo previo (D'Andrea, 2019.a) donde la primera etapa sugerida es reconocer cuáles suelen ser los conocimientos matemáticos y competencias matemáticas que intervienen en la labor del ingeniero, y a partir de la información que pueda recabarse, establecer un referencial matemático desde el cual revisar y organizar el diseño curricular la materia para pensar la propuesta de actividades, siempre abocados al desarrollo de las competencias de egreso diseñadas por el CONFEDI (2014, 2016, 2018).

La necesidad de diseñar actividades contextualizadas es, además de uno de los requerimientos para una enseñanza centrada en competencias (Perrenuod, 2009; Tobón, 2013; Pochulu y Abrate, 2018), una elección crucial para promover la idoneidad epistémica y cognitiva del aprendizaje significativo (Bueno García y Pérez González, 2018).

Asimismo, la enseñanza orientada al desarrollo de competencias conlleva a superar modelos tradicionales (Pochulu, D'Andrea y Ferreyro, 2019): formalistas/estructuralistas -el docente otorga vital importancia a los conceptos, definiciones, propiedades, estructuras, lemas, teoremas y proposiciones propios de la matemática, cuyo desarrollo de clase es magistral y los contenidos se presentan en forma descontextualizada- y mecanicistas/empirista -docentes centrados en aplicación de procedimientos, técnicas y algoritmos propios de la ciencia, con un desarrollo de clases basada en la repetición y la mecanización de reglas y procedimientos-.

Se trata entonces de promover la resolución de problemas y aplicaciones a situaciones de la vida real y profesional del ingeniero, partiendo de las competencias genéricas y específicas planteadas por el CONFEDI, que apunten "a privilegiar el razonamiento lógico, la argumentación, la experimentación, el uso y organización de la información y la apropiación del lenguaje de la ciencia y la tecnología" (CONFEDI, 2014, p. 38). En esta última cita se expresa el objetivo específico de la actividad que se procede a analizar.

Finalmente, la elección de la modelización como estrategia didáctica se fundamenta en que "proporciona criterios para selección de contenidos de referencia para la implementación de escenarios de aprendizaje apropiados e, incluso, para el diseño de secuencias de actividades (...) coherentes con el proceso de modelización" (Oliva, 2019, p. 14) y resalta el papel de las interacciones entre todos los actores involucrados promoviendo ambientes que facilitan el aprendizaje significativo (Oliva, 2019).

## 2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

### 2.1 ¿CÓMO SE “GENERÓ” LA ACTIVIDAD MATEMÁTICA?

Se entiende que para el diseño de actividades matemáticas que respondan al desarrollo de competencias, los pasos a seguir son inicialmente seleccionar competencias genéricas, luego las competencias específicas a la Ingeniería donde se dirigen esas actividades y, finalmente, proponer el dispositivo didáctico de problemas y ejercicios, que en el presente trabajo se encuadra bajo el enfoque de la modelización matemática (Oliva, 2019).

En efecto, en la Tabla 1 se enuncian las competencias genéricas (CONFEDI, 2014), a las cuales se las asocia con las competencias específicas de la Ingeniería Electrónica (CONFEDI, 2018). Luego, en la última columna, se explicitan las etapas del dispositivo didáctico diseñadas para y dirigidas hacia el desarrollo de ambos grupos de competencias.

Tabla 1 (Origen de cada etapa de la actividad propuesta). Fuente: creación propia.

COMPETENCIA GENÉRICA (CONFEDI 2014)		COMPETENCIA ESPECÍFICA DE INGENIERÍA ELECTRÓNICA (CONFEDI 2018)	¿Evidencia en la actividad?
Nº	Capacidades asociadas		
1.	1.a. Capacidad para identificar y formular problemas. 1.b. Capacidad para realizar una búsqueda creativa de soluciones y seleccionar criteriosamente la alternativa más adecuada. 1.c. Capacidad para implementar tecnológicamente una alternativa de solución.	1.2. Plantear, interpretar, modelar y resolver los problemas de Ingeniería (...) 1.3. Plantear, interpretar, modelar, analizar y resolver problemas, diseño e implementación (...)	ETAPA 1
	1.d. Capacidad para controlar y evaluar los propios enfoques y estrategias para abordar eficazmente la resolución de los problemas.	2.1. Proyectar, dirigir y controlar la construcción, implementación, mantenimiento y operación (...) 3.1. Validar y certificar el funcionamiento, condición de uso o estado (...)	ETAPA 2
4.	4.a. Capacidad para identificar y seleccionar las técnicas y herramientas disponibles.	1.3. 2.1.	ETAPA 2 ETAPA 3
5.	5.b. Capacidad para utilizar creativamente las tecnologías disponibles.	1.3. 3.1.	ETAPA 1
6.	6.a. Capacidad para identificar las metas y responsabilidades individuales y colectivas y actuar de acuerdo a ellas.	2.1.	ETAPA 1 ETAPA 2 ETAPA 3
	6.b. Capacidad para reconocer y respetar los puntos de vista y opiniones de otros miembros del equipo y llegar a acuerdos.	2.1.	
7.	7.b. Capacidad para producir e interpretar textos técnicos (memorias, informes, etc.) y presentaciones públicas.	1.3.	

10.	10.a.1. Ser capaz de detectar oportunidades, crear escenarios de posibilidades y delinear una visión de futuro.	1.3.	ETAPA 3
	10.a.7. Ser capaz de actuar proactivamente.	1.1.	ETAPA 1
		1.2.	ETAPA 2
	1.3.	ETAPA 3	
	10.b.3. Ser capaz de crear y fortalecer relaciones de confianza y cooperación.	2.1.	

## 2.2 ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA

Para el análisis de la experiencia, el docente a cargo del curso registró las intervenciones de los estudiantes en la resolución de las actividades propuestas, como de las resoluciones brindadas en cada grupo de cursantes y las anotaciones en el pizarrón.

Se diseña el dispositivo en función a la Ley de Ohm, como un modelo de la ciencia asociado a la formación del Ingeniero Electrónico, para aproximarse a la definición de derivada de una función en una variable como razón de cambio (Stewart, 2006).

Siguiendo a Oliva (2019), se entiende la *competencia de modelización* como el “conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y valores epistémicos necesarios para llevar a cabo la tarea de modelizar en su dimensión más amplia” (p. 10).

En esta noción de “dimensión más amplia” se encuentra no sólo el aprendizaje de los modelos de la ciencia, sino a su vez, el trabajo con ellos, su elaboración y revisión, e incluyendo el hablar y opinar acerca de estos modelos a modo de entender “su valor, su utilidad, su carácter aproximativo y cambiante y, también, sus limitaciones” (Oliva, 2019, p. 10).

Dentro de las capacidades necesarias para las prácticas de modelización descritas por Nicolaou y Constantinou (2014 citado en Oliva, 2019): (i) capacidad para construir modelos, (ii) capacidad para usar modelos, (iii) capacidad para comparar modelos, (iv) capacidad para revisar modelos; en la actividad llevada a cabo en el aula, se eligió inicialmente la segunda, pero debido a los conocimientos previos de las/os estudiantes y los debates que emergieron con los intercambios entre estos últimos y el docente, se trabajó también la cuarta capacidad (véase Tabla 2).

Para describir la actividad, se toman dos niveles (Radford, 2018 citado en D’Andrea, 2019). b): *objetivo o conceptual* (la relación entre los saberes y conocimientos matemáticos y no matemáticos a partir de la resolución de las consignas y las diferentes direcciones que tomo la discusión en el aula) y *subjetivo o vivencial* (la relación entre las visiones, percepciones y creencias personales/grupales de los estudiantes con los saberes), siempre dentro del enfoque por competencias (Perrenoud, 2008-2009; Gimeno Sacristán, 2008; Tobón, 2013). En la

Figura 2 puede observarse cómo se incluyen los dos niveles en dicho enfoque en relación con el saber, saber hacer y ser (Tobón, 2013).



Ilustración 2 (Niveles de análisis incluidos en el Enfoque por Competencias)  
Fuente: creación propia.

A su vez, generando una matriz de análisis epistemológico-didáctico, se considera la propuesta de Oliva (2019) referida al *acto discursivo* que acompaña a las distintas prácticas de modelización: "explicación, argumentación, razonamientos científicos, evaluación entre pares, aprendizaje cooperativo/colaborativo entre iguales, andamiaje del profesor, negociación, escritura, comunicación y diálogos" (p. 15).

El trabajo se dividió en tres etapas, con tareas secuenciadas. En la primeras actividades (véase la descripción objetiva y subjetiva en la Tabla 2) se propuso a los equipos de estudiantes (aunque algunas/os cursantes decidieron inicialmente trabajar individualmente) resolver los ítems durante aproximadamente veinte minutos, mientras el docente desde una *observación participante* (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014) tomó nota de las discusiones e intercambios que se realizaron.

Posteriormente, se abrió el debate sobre las distintas respuestas logradas, las que se plasmaron en el pizarrón para corregir o acordar las que se consideraron "correctas" o "más adecuadas" a lo pedido, como así también para compartir inquietudes sobre la temática (desconocimiento sobre los saberes encontrados en Internet, sobre lo elegido como respuesta por un compañero, lo trabajado en la escuela secundaria o conocimientos sobre otras cursadas o experiencias personales -algunas/os cursantes tienen otras profesiones-).

Tabla 2 (Análisis de la Etapa 1). Fuente: creación propia

ETAPA 1		
Actos discursivos	Nivel de análisis	
	Objetivo o conceptual	Subjetivo o vivencial
Explicaciones	Los estudiantes describen la fórmula de la Ley de Ohm, las variables que intervienen, las unidades en que se miden. Un estudiante aclara y cuestiona al iniciar la actividad que para aplicar la Ley de Ohm debe tenerse en cuenta que en la realidad, hay que tener en cuenta otras variables como el uso de los transportadores que por ejemplo afectan la intensidad de la corriente (limitaciones del modelo).	El docente explicita la propuesta de trabajo, se mencionan los objetivos pretendidos, se sugiere trabajar en grupos, utilizar el celular para la búsqueda de información, compartir ideas y escuchar a aquellas/os compañeras/os que recuerden de años anteriores los conceptos que se mencionan. Las/os estudiantes leen información, se seleccionan y transcriben datos, algunas/os dibujan circuitos eléctricos (que aparecen en las páginas web revisadas). La mayoría de las/os estudiantes realizan copias textuales, algunas/os reformulan las ideas, y otras/os recuerdan desde su formación previa lo relacionado con la fórmula y/o las variables.
Argumentos	Se explica la fórmula desde su utilidad en circuitos eléctricos, se usan ejemplos encontrados en Internet sobre voltios, amperios y Ohms. Se utilizan las nociones algebraicas conocidas para justificar el Triángulo de la Ley de Ohm, los despejes de las variables. Algunas/os estudiantes escriben la noción de proporcionalidad directa e indirecta, lo relacionan con la noción de función lineal o no lineal.	Varias/os estudiantes retoman ideas que recuerdan de años anteriores para justificar sus afirmaciones, otras/os expresan no comprender qué se explica en Internet, algunos/as argumentan las afirmaciones copiando textualmente lo leído en la web.
Razonamientos científicos	Escritura de la Ley de Ohm, los circuitos eléctricos, descripción de los diferentes tipos de circuitos eléctricos. Uso de expresiones algebraicas, expresiones equivalentes, variabilidad de las incógnitas.	Algunas/os cursantes copian textual las fórmulas. Otras/os estudiantes recordaron la fórmula de memoria, aunque revisaron sus ideas con las páginas en Internet o comparando respuestas de otras/os compañeras/os.
Evaluación entre pares	Se observó que las discusiones se relacionaron con: cómo expresar la fórmula, con qué letras se trabajó, qué variable estaba despejada, algunas/os copiaron lo que otras/os habían logrado responder.	En el diálogo entre estudiantes se observó: buen trato para explicarse mutuamente lo escrito, algunas/os no compartieron la información hallada (trabajaron individualmente, a pesar de estar reunidos en grupo), el docente interviene sugiriendo compartir y comparar soluciones, invitar a las/os que no comprendían algún saber a charlar e intercambiar información con otra/o compañera/o.
Aprendizaje cooperativo/ colaborativo entre iguales	Durante la puesta en común, la respuesta de cada grupo fue corregida o ampliada según la de otro grupo: diferencias en el despeje de la fórmula, al describir un circuito eléctrico varios grupos mencionan sus diferentes tipos (cerrados, en serie, en paralelo, mixtos).	Se intercambian opiniones de estudiantes que cursaron juntos el secundario, se recuerdan actividades realizadas en años anteriores, una cursante exclama no comprender qué es un circuito y otros compañeros tratan de explicar con ejemplos de pilas, focos de luz, los enchufes, a modo de explicar con aplicaciones cotidianas. Se observa una discusión que el docente pide poner en común con todo el curso: un estudiante explica el por qué la distancia de los cables en los palos de luz, otro cursante suma la explicación sobre cómo un ave no se electrocuta, una tercera estudiante describe la atracción de la electricidad por cables que estén "demasiado cercanos".

Andamiaje del profesor	El docente participa de las discusiones, insiste en sumar opiniones y respuestas de los grupos que "no hablan". Pide a las/os estudiantes si pueden explicarle las funciones de cada elemento de la fórmula.	Cuando un estudiante menciona la noción de cortocircuito, el docente lo invita a pasar al pizarrón y explicar qué es. Otro estudiante propone dibujar un circuito eléctrico con una pila, y un foco de luz. El estudiante en el pizarrón dibuja un cable que "saltea" a la resistencia y explica que la electricidad elegirá pasar por ese cable porque busca el camino con menor resistencia.
Negociación/ Escritura	Elegir expresar la fórmula mediante la intensidad de corriente en función de las otras variables.	La mayoría de los grupos comentan que es la más conocida o la que más recuerdan. Otras/os deciden mantener otro despeje.
Comunicación	La mayoría de las/os estudiantes sólo responde con la fórmula, agregando flechas para explicar qué simboliza cada letra, y en qué unidades se mide.	Varias/os mencionan la necesidad de dibujar un circuito eléctrico que explique la fórmula, dos estudiantes exclaman que les cuesta entender qué hace la resistencia, y dibujan lo encontrado en internet sobre el tránsito de los electrones.
Diálogos	Se propone un diálogo constante, el docente intenta todo el tiempo recuperar lo mencionado en cada grupo, pide en varias ocasiones escuchar a cada exponente e invita a los oyentes a poder explicar lo que se acaba de decir.	Varias/os de las/os estudiantes se sentían entusiasmadas/os de comentar experiencias anecdóticas sobre la temática, profesores de Física e ingenieros que fueron sus docentes y con quiénes realizaron maquetas, o experimentos en un laboratorio. Otras/os contaron acerca de documentales o experimentos que vieron por Internet.

Respecto a la consigna de expresar una función que describa la intensidad de la corriente eléctrica generada por una pila (Etapa 2), no produjo ninguna novedad ante lo trabajado en la etapa previa, simplemente consistió en asignar un valor de voltios (*explicación*). Las/os estudiantes avanzaron en sus cuadernos en la formulación de la expresión, se pudo realizar un gráfico inicialmente puntual (*escritura*), y grupalmente surgieron inquietudes puestas en común: ¿Con qué escala en los ejes graficar la función? ¿Es posible pensar continua la variación de la resistencia? ¿Por qué se asigna en la consigna un dominio acotado? ¿No es posible extender este último? (*argumentación/diálogo*).

Por su parte, el docente sugiere (*andamiaje del profesor*) analizar más la fórmula antes de graficar, propone intentar relacionar conceptos previos sobre funciones para anticipar el comportamiento de la función (*razonamiento científico*). Varias/os estudiantes mencionan la noción de función racional, asíntotas, límites... dos estudiantes plantean cómo se asocia la tendencia de la intensidad de la corriente con una resistencia que tendiera a cero ("cortocircuito") y una estudiante agrega que si se incrementaría (sus propias palabras: "si se agranda mucho al infinito") la resistencia, la intensidad se reduce mucho (*aprendizaje cooperativo entre iguales*). Se grafica finalmente en el dominio indicado en la consigna, a pesar de todo lo descripto (*negociación*).

En la tercera etapa fue mayor la intervención del docente (*andamiaje del profesor*), que rescatando un gráfico planteado por un estudiante, propuso elegir un valor fijo de resistencia ( ) y elegir otro valor mayor, para luego acercarse al valor fijo; siempre calculando en promedio como "desciende la intensidad a medida que se reduce el intervalo de resistencia elegido" (*explicación*).

Luego de un intercambio entre los estudiantes sobre cómo plantear los cálculos (*diálogo*),

uno de ellos exclama qué se trata de la pendiente de rectas secantes al gráfico. Otro estudiante pregunta si se relaciona con el concepto físico de velocidad (*argumentación*), y el docente afirma agregando que se la denomina velocidad promedio (*razonamiento científico*).

Posteriormente, se pregunta a todo el grupo a qué les recuerda la frase “tomar valores de resistencia que tienden a  $\infty$ ”, y se reconoce la noción de límite. Se vuelve a preguntar: ¿Qué ocurre con esa recta secante y qué se obtiene con el límite, si existe? Se propone pensar en forma individual (o dentro de cada grupo) una respuesta y obtener una expresión de ese cálculo (*andamiaje del profesor*).

Finalmente, luego de la puesta en común, queda en el pizarrón la fórmula de la pendiente de la recta tangente en el valor  $\infty$  (*negociación/escritura*). El docente institucionaliza que esa expresión se denomina razón de cambio o velocidad instantánea, o derivada de la función en dicho valor (*comunicación*).

Entonces se mencionan algunas anécdotas a modo de cierre (*andamiaje del profesor*), sobre la creación simultánea de este concepto por Leibniz y Newton, sus diferentes necesidades matemáticas y físicas, y los inconvenientes o alcances matemáticos que en Inglaterra y el resto de Europa se suceden (Vera, 1945-1961; Bell, 2014; Collette, 2007).

### 3.CONCLUSIONES

Se considera que el desarrollo de la actividad propuesta ha permitido recurrir a una *modelización aproximativa* “donde los estudiantes investigan las características de un modelo preexistente participando de este y observando sus efectos” (Oliva, 2019, p. 14).

Asimismo, también permitió construir conocimientos compartidos mediante una “perspectiva de los alumnos considerados como interlocutores válidos” (Gentiletti, 2012, p. 52) e implementar estrategias discursivas que dieran continuidad o recapitularan lo conocido con anterioridad, desde una construcción conjunta, colaborativa y crítica de la conexión con los nuevos saberes, saber hacer y saber ser (Tobón, 2013).

La propuesta centrada en la *labor conjunta* (Radford, 2017) permitió “correr” al docente de un lugar central en la clase, porque la actividad se planteó como un evento creado por una búsqueda en común de la solución de un problema: la dialéctica enseñanza-aprendizaje fue un proceso compartido en la interacción entre personas con sus propias percepciones, creencias y conocimientos acerca del saber.

Se espera con este trabajo poder avanzar hacia un estilo de enseñanza *contextualizada/realista* donde las clases son “orientadas a los procesos y tienen como principio construir modelos que describan el mundo real, utilizando variables y relaciones entre las mismas” (Pochulu, D’Andrea y Ferreyro, 2019).



## BIBLIOGRAFÍA

- Bell, E. T. (2014). *Historia de las matemáticas*. México, D. F.: Fondo de cultura económica.
- Bueno García, S. y Pérez Gonzalez, O. (2018). Prácticas actuales de la idoneidad epistémica y cognitiva del concepto función real de una variable en carreras de ingeniería. *Educación Matemática*, 30 (2), pp. 202-231.
- Collette, J. P. (2007). *Historia de las matemáticas II*. España: Siglo XXI.
- CONFEDI (2014). *Competencias en ingeniería*. Argentina: Universidad FASTA.
- CONFEDI (2016). *Competencias y perfil del Ingeniero Iberoamericano, formación de profesores y desarrollo tecnológico e innovación*. Bogotá, Colombia: ASIBEI.
- CONFEDI (2018). *Propuesta de estándares de segunda generación para la acreditación de carreras de ingeniería en la república argentina - Libro rojo*. Argentina: CONFEDI.
- D'Andrea, L. J. (2019a). Un diseño de actividades matemáticas para el desarrollo de competencias en las carreras de Ingeniería. *Revista digital El enfoque por competencia en las Ciencias Básicas (CIIE – CONFEDI)*, 1, pp. 125-136.
- D'Andrea, L. J. (2019b). El rol dinámico de una hoja de signos en la actividad matemática. *Novedades Educativas*, 344, pp. 62-68.
- Díaz Barriga, A. (2005). El enfoque por competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles educativos*, 28(111), pp. 7-36.
- Gentiletti, M. G. (2012). *Construcción colaborativa de conocimientos integrados*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Gimeno Sacristán, J. (2008). *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* España: Morata.
- Giordano-Lerena, R. y Cirimelo, S. (2013). Competencias en ingeniería y eficacia institucional. *Ingeniería Solidaria*, 9(16), pp. 119-127.
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la investigación*. [6ª Ed.]. México D. F.: Mc Graw Hill.
- Irigoyen, J. J.; Jiménez, M. y Acuña, K. (2011). Competencias y educación superior. *RMIE*, 16(48), 243-266.
- Kowalski, V.; Posluszny, J. A.; López, J. L.; Erck, M. y Enriquez, H. (2016). Formación por com-

petencias en ingeniería: ¿Camino o destino? *Revista Argentina de Ingeniería* 5 (7), pp. 130-141.

López Ruiz, J. I. (2011). Un giro copernicano en la enseñanza universitaria: formación por competencias. *Revista de educación*, 356, pp. 279-301.

Oliva, J. M. (2019). Distintas acepciones para la modelización en la enseñanza de las ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 37 (2), pp. 5-24.

Perrenoud, P. (2009). Enfoque por competencias ¿una respuesta al fracaso escolar? *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 16, pp. 45-64.

Pochulu, M. D.; D'Andrea, L. J. y Ferreyro, M. (2019). Indicadores referenciales para valorar planificaciones de matemática de ingeniería centradas en enseñanza por competencias, *REDIUNP*, 1, pp. 66-83.

Pochulu, M. y Abrate, R. (2018). Configuraciones de clases de matemática en el nivel superior. En M. Pochulu, (Comp.), *Relatos de investigación y experiencias docentes en Educación Matemática* (pp. 9-14). Villa María, Argentina: GIDED - UNVM.

Radford, L. y D'Amore, B. (2017). *Enseñanza y aprendizaje de las Matemáticas: problemas semióticos, epistemológicos y prácticos*. Bogotá, Colombia: UFD Editorial.

Rodríguez Zambrano, H. (2007). El paradigma de las competencias hacia la educación superior. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, 15 (1), 145-165.

Stewart, J. (2006). *Cálculo en una variable*. México: Cengage Learning Editores.

Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación* (4ta. Ed.). Bogotá: ECOE.

Trejo, E. T.; Gallardo, P. C. y Trejo, N. T. (2013). Las matemáticas en la formación de un ingeniero: una propuesta metodológica. *REDU*, 11 (1), 397-424.

Vera, F. (1961). *Breve historia de la Matemática*. [2° Ed] Buenos Aires: Ed. Losada.

## ANEXO

### **Trabajo Práctico:** *Introducción a Derivada*

#### **PRIMERA PARTE**

Investigar a qué se conoce como LEY DE OHM, en internet y/o recordando lo estudiado en el Secundario. ¿Hay compañeros en el grupo que pueda ayudarnos a comprender la Ley?





Puede tener en cuenta:

- Poder explicar qué expresa la fórmula, cada variable y en qué unidades se miden. Utilizar ejemplos de la vida cotidiana.
- ¿En qué aplicaciones de Ingeniería Electrónica se utiliza?
- ¿Reconoce saberes matemáticos en la Ley y sus aplicaciones? ¿Con cuáles?



Georg Simon Ohm  
(1789-1854)

## SEGUNDA PARTE

Consideremos una pila como fuente de corriente con un voltaje 9 v. Expresar una función que describa la intensidad o corriente eléctrica (en amperios) en función a la resistencia (en ohms ) cuyos valores varíen entre 5 y 100 .

Puede tener en cuenta:

Tabla de valores.

Representación gráfica de la función.

¿Encuentra relación con saberes matemáticos previamente estudiados? ¿Es posible aplicarlos en esta situación problemática? ¿Por qué?

## TERCERA PARTE

¿Cómo analizar la velocidad o razón de cambio de la intensidad en función a dos valores distintos de la resistencia? Es decir, en promedio cómo desciende la intensidad a medida que

se incrementa la resistencia.

Puede tener en cuenta:

- Proponer un par de valores de resistencia que modelicen el promedio en la variación de la intensidad.

- ¿Se puede analizar esa variación de intensidad en intervalos cada vez más pequeños de resistencia?

- Investigar a qué se conoce como velocidad instantánea de variación.



# Currículum Integrado: complejidad y formación

**Guardatti, Paola R.** <sup>1</sup>

**Talens, María de los Ángeles**<sup>2</sup>

1 Facultad de Ciencias Económicas Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de Salta, Argentina.  
[paolaguardatti@gmail.com](mailto:paolaguardatti@gmail.com)

2 Facultad de Ciencias Económicas Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de Salta, Argentina.  
[mtalensangeles@gmail.com](mailto:mtalensangeles@gmail.com)

## RESUMEN

En reglas generales los diseños curriculares de la formación de docentes nos remiten muchas veces a una estructura ya probada y puesta en acto, estructurados por materias; sin embargo, el caso del Profesorado en Ciencias Económicas y Ciencias Jurídicas, Carrera de Complementación Curricular, toma una estructura particular: está formado por módulos y ejes, entre otras particularidades. Sobre esta realidad nos planteamos ciertos interrogantes que nos enfrentan a diversas opciones formativas: ¿Qué debemos promover? ¿Formar en competencias o en conocimientos? ¿Nuestro diseño curricular da respuestas a las necesidades formativas de nuestros alumnos, profesionales que aspiran a ser docentes? ¿Qué aspectos debemos cambiar? ¿Cuáles son aquellos dispositivos que se ponen en juego para articular disciplinas, contenidos y experiencia? El Currículum supone una construcción compleja, pero ¿cómo podemos concebirlo que no sea reduciéndolo a un conjunto de contenidos o de objetivos? ¿Y de qué otra manera que no contemple la prescripción y la linealidad? ¿Acaso un Currículum puede dejar de ser prescriptivo? ¿Qué hay de esa visión asociada a la etimología de la palabra que marca un recorrido? ¿Una trayectoria?

Consideramos el diseño curricular del Profesorado en Ciencias Económicas y Ciencias Jurídicas como una estructura alternativa centrada en la praxis, en el trabajo colectivo y reflexivo que reúne ciertos rasgos y que ofrece muchas ventajas formativas. Desde su implementación se han logrado ciertos impactos de los cuales procuraremos dar cuenta como así también limitaciones que deben ser resueltas. Es necesario incorporar al currículum una racionalidad

que exprese “..la voluntad abierta de diálogo con la experiencia”. El currículum debe, entonces, servir para visibilizar las opciones pedagógicas utilizando razones públicas y legítimas y promoviendo mecanismos de deliberación y decisión en un diálogo entre sujetos, principios, instrumentos y condiciones.

**PALABRAS CLAVE:** Currículum, integrado, formación, complejidad

## 1.INTRODUCCIÓN

Aprendimos a dividir, a fraccionar, a separar. Aprendimos por disciplinas, por segmentos de conocimiento. Aprendimos que la Lengua y Matemática son muy importantes en la escolaridad. Aprendimos que danza no se enseña en la escuela, que no hace falta, pero sí que hay que sumar, restar, dividir y multiplicar. Aprendimos que Geografía venía después de Historia, que los profesores enseñaban cada cual su metie. Que no es lo mismo aprender idiomas que aprender a cantar en inglés.

Cada maestrillo con su librillo, *“aprendamos bien... en el colegio tenés 15 materias, te las tenés que aprender.”* *“La facultad es otra cosa, en mi carrera son 33!”*; *“y para qué si te digo que son correlativas, primero viene una, y el resto después?”* ¿Y quién dice que así sea? ¿Acaso de otro modo no puede ser? ¿Si quiero comenzar por el último, si quiero hacerlo al revés? No. Tenés que seguir el camino, ya lo vas a ver! Quizás al principio no entiendas... pero después lo vas a entender. Seguí caminando nomás...que así está bien. Seguí caminando nomás, otra no queda, hay que ceder. La Matemática es más importante que las otras 10! Música solo tenemos una vez al mes... ¿viste?Y vos, ¿Qué querés aprender?Te digo, no queda otra... seguí así, así está bien. Ya te vas a acostumbrar, ya vas a aprender...

Mucho se ha escrito y escribe acerca del Currículum. Cuando trabajamos este concepto en el ámbito de la formación docente nos enfrentamos a un desafío real: cómo hacer para que entiendan qué es. Resulta un concepto sumamente abstracto, porque pareciera que currículum es **“todo”**: **documento, plan, trayecto, construcción cultural, conjunto de materias, contenidos mínimos...**

### *Nota de época*

Pensar la educación y la formación en tiempos de pandemia implica tomar posición sobre lo incierto, es como entrar en un laberinto y simplemente no anticiparnos a la salida, simplemente recorrer los diferentes caminos. Podemos intuir, podemos probar y errar, podemos



pensar y apostar, podemos cambiar y volver sobre viejas prácticas, o simplemente seguir con esas prácticas, pero con nuevos soportes... Muchos han alzado sus voces para pensar en voz alta acerca de los tiempos que corren, acaso aun no tengamos respuestas, porque todavía estamos ensayando las preguntas...

El planteo sobre el currículum, se vuelve novedoso, al ser una praxis, una práctica, se evidencia en la acción. ¿Qué la orienta? ¿Qué la promueve? ¿De qué manera los viejos modos de hacer, los lugares seguros y comunes pueden lograr nuevos sentidos formativos?

## **2.DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA**

### *Pensamiento en voz alta*

Al tomar las expresiones precedentes, expresiones cotidianas, podemos vincularlas a la determinación que el Currículum tiene en toda vida escolar y académica formativa. La forma nos forma. Pero más adelante volveremos sobre esto. ¿Ahora, que quieren decir estas expresiones? Éstas nos hablan de una concepción de Currículum, entendido como programa de contenidos a ser transmitidos y que representa las posturas más tradicionalistas que definen asignaturas sobre la base de selección de temas tomados de las disciplinas. Pero en esta construcción, o más bien, presentación, ¿cómo aparecen los contenidos? ¿Están vinculados entre sí? ¿Los límites entre los contenidos están claramente delimitados o están difusos y borrados? “¿Hasta qué punto los diversos contenidos están suficientemente aislados entre sí? Si los diversos contenidos están claramente aislados los unos de los otros podemos decir que éstos se presentan en una relación cerrada entre sí” (Bernstein; 1974:2). Si es así, Bernstein denomina a este tipo de Currículum como agregado, dicho conocimiento se organiza y distribuye mediante la jerarquización de materias aisladas (Bernstein; 1974:11). Esto puede generar relaciones verticales de poder en el cuerpo docente como tener otras consecuencias a nivel institucional. Pensar de esta manera nos conduce a concebir el Currículum como una prescripción que guarda cierta linealidad desde su concepción. Lo lineal está vinculado al tiempo, al tiempo lineal y se vincula con esta idea de secuencia, de orden, de jerarquía. Pero a la vez estas expresiones con las que introducimos el trabajo nos conducen a plantearnos algunos interrogantes: ¿Por qué aprendimos a separar? ¿Y a aprender por disciplinas? ¿Por qué no todo junto, por qué no integrado?

*Pero, ¿Qué es Currículum? Currículum es algo más...*

Podríamos tomar múltiples y variadas definiciones de Currículum, podríamos centrarnos en sus componentes, en los procesos de su construcción, en sus indefiniciones (¿o acaso está todo definido?), sin embargo, aquí nos detendremos en analizar las potencialidades pedagógicas que puede tener un currículum que contemple lo diverso, lo global y lo complejo desde su estructura, desde su diseño. El Currículum tiene un carácter normativo del cual no es posible “desprenderse”, ya que, como todo texto, es pasible de diversos usos y lecturas, pero, como toda materialidad, impone, de hecho, límites a la interpretación. Por su carácter normativo el texto curricular debe proponerse particularmente restringir los márgenes de interpretación ya que, de otro modo, se diluye su capacidad regulativa (Feldman y Palamidessi; 1994:70).

Ahora, podemos pensar que el currículum, como iniciábamos este apartado, supone algo más, algo más que la prescripción, algo más que la regulación y la misma acción. Un Currículum adquiere carácter formativo. Su misma estructura y forma, ¿Orienta, moldea? En este sentido, Doll señala la necesidad de “reconceptualizar la naturaleza del currículo, para verlo no en términos de planes fijos o ideologías defendidas, sino como una imagen que gravita sobre el proceso educativo y da dirección y significado a dicho proceso”. Esto significa cambiar la concepción del currículo como un simple sustantivo (los cursos, planes, métodos de enseñanza y evaluación) y pensar en éste como un sistema de relaciones interdependientes y conexas.

Esta perspectiva es reciente y se denomina posmodernista, que se enmarca en lo que define como un nuevo paradigma caracterizado por su carácter ecléctico, abierto a distintas teorías, pluralista, complejo, impredecible (Finney;2009:6) en oposición a lo ordenado, lineal, secuencial, preciso y cerrado, rasgos que se consideran propios de una modernidad. Y nos preguntamos entonces a estas alturas, ¿Cuál es la distancia entre el discurso actual y los modos de ejecución del Currículum? ¿Acaso el diseño del Currículum se corresponde con el modo de ejecución? ¿Hay otros modos posibles para pensar el Currículum que no sea el que ya conocemos y con el que nos hemos formado?

En tal sentido, Pinar, entre las contribuciones que realiza a la teoría curricular, toma una de las raíces epistemológicas del término, *currere*, como forma infinitiva del sustantivo currículum, el cual no sería solo un programa, sino que *Currere* aporta elementos para entender el currículum como experiencia educativa (2016;286).

Esta concepción y mirada nos brindan un aporte para entender la formación como un proceso de apropiación personal y reflexiva, de integración de la experiencia de vida y profesional, en función de las cuales una acción educativa adquiere significado (“formarse”, en lugar de formar a los profesores) Bolívar Botía, A. (2008; 223). Recordemos que, en el ámbito del Profesorado, los alumnos son profesionales que participan de un trayecto de formación docente por lo que la identidad es resultado de un proceso dinámico, que integra diferentes experiencias del individuo a lo largo de su vida, marcado por rupturas, inacabado y siempre



retomado a partir de los remanentes que permanecen; es el resultado de un proceso biográfico y social. Es por eso que los procesos formativos, atravesados, articulados, organizados, previstos por el currículum se deben articular con la propia trayectoria autobiográfica. En el caso del Profesorado, todo el currículum, tiene como eje transversal la propia trayectoria educativa de los sujetos, que se traduce en un proceso de reapropiación crítica de las experiencias vividas. Las historias de vida (diversas, singulares), permiten partir del conocimiento y experiencias como una base para insertar biográficamente la formación y asentar la identidad profesional en la personal.

### *Un Currículum Integrado*

En este apartado nos interesa describir de manera breve algunas particularidades del Plan de Estudios del Profesorado en Ciencias Económicas y Ciencias Jurídicas (destinado a profesionales de dichas áreas). Consideramos que en el contexto actual donde tanto se insiste en la flexibilidad y la no directividad tan pausada del Currículum pero que sin embargo las estructuras curriculares siguen siendo por materias (es decir disciplinares), resulta convocante exponer sobre la estructura de dicho Plan.

El Plan de Estudios se estructura en Módulos, lo que supone una integración de los contenidos a partir de problemas de la realidad que requiere un abordaje interdisciplinario y presenta un interés significativo en la formación profesional. Las áreas disciplinares de las que se nutre la docencia son amplias y profundas por lo que resulta imposible abarcarlo todo. Los dos primeros Módulos son cuatrimestrales y el tercero es anual. Los Módulos están integrados por temáticas afines en cada uno y a su vez cada uno está integrado por ejes (temáticos o problemáticos) y por propósitos que son los que guían y direccionan la enseñanza. De esta manera resulta, Módulo I: Educación y Contexto; Módulo II: Elementos constitutivos de la Práctica Educativa; Módulo III: La Práctica Educativa, que si bien tienen una progresión y secuencialidad, se trata más que nada de un entretreído en el que se busca abordar la práctica y la autorreferencialidad (procurando vincular todos los contenidos con la propia experiencia).

Cuando Edgar Morín (2009) realiza sus planteos iniciales sobre el paradigma de la complejidad, procura distinguirse de lo que concibe como el paradigma de la simplificación, asociado a la Modernidad, el cual tiende a reducir todo lo complejo a lo simple. Entre sus características se pueden distinguir la universalidad, la unificación, el discurso hegemónico, la pureza de los géneros, la desarticulación y división del todo en partes que son comprensibles dentro de realidades cognoscitivas abstractas, el análisis lineal, la objetividad, la verticalidad. Las disciplinas disciplinan nuestras miradas y facilitan que se ignore qué dicen y cómo operan sobre la realidad otros campos de conocimiento (Torres, J, 2015). En cambio desde el Paradigma de

la complejidad se pretende organizar la realidad bajo una mirada unificadora y abarcadora de todo el mundo; precisamente Morín, reclama que ésta sea capaz de captar el papel del desorden, de los ruidos extraños, del antagonismo. Si asumimos que la realidad es compleja y multidimensional, es obvio que la motivación para su estudio (...) obliga a organizar los contenidos de un modo que facilite la significatividad, que el alumnado capte desde el primer momento que estamos hablando de algo con posibilidades de suscitar su interés.

En este sentido, podríamos decir que podemos pensar en el Currículum como una construcción compleja en la que participan docentes y alumnos determinando su esencia y naturaleza, en permanente cambio y donde en el resultado participan a su vez todos los actores involucrados, más el aporte e interjuego de las subjetividades. No se trata de un todo objetivo y externo a los sujetos, sino que aquel Plan y diseño anticipatorio de la realidad educativa cobra vida, identidad y realidad en el interjuego de todos los elementos que participan en él: quienes construyen el currículum a su vez forman parte del mismo. Se puede mirar desde esta perspectiva lo planteado por Doll y equiparar este Paradigma con su planteo del Currículum desde una perspectiva posmoderna, caracterizada por su carácter ecléctico, abierto a distintas teorías, pluralista, complejo, impredecible (Finney; 2009:6). Desde esta lógica también el pensamiento curricular requiere tratar al currículo de una manera concreta y particular, siempre susceptible de ser alterado por las circunstancias y sujeto, por lo tanto, a cambios inesperados, producto del reconocimiento de la libertad de profesores y alumnos, obligados a desarrollar el currículo en una interacción conjunta de unos con otros. Acaso estos tiempos, ¿no demandan una adaptación y adecuación?

El currículum integrado lo que hace es tomar una parcela de la realidad, algo que sea relevante o significativo, y la investiga, trae a colación un conocimiento disciplinar y ve cómo está relacionado. Un Currículum Integrado es una manera de disolver los límites de diferentes áreas, un modo de organizar la enseñanza y el aprendizaje. Es necesario conservar la totalidad en sus interacciones dinámicas, ver las partes en el todo y ver el todo así mismo en las partes. La mirada de conjunto, la mirada holística de totalidad asegura esa captación y esa comprensión del todo evitando las reducciones. Es decir, que estamos entonces, frente a otra forma de conocer (Souto, M; en Yuni, J. A., 2009).

Así, concebir el currículum desde este lugar y posicionamiento, resta cierto encorsetamiento y contempla la idea de flexibilidad del Currículum no sólo al considerar la participación de los diferentes actores, sino también al considerar la planificación y la ejecución de manera conjunta e integrada. Se aclara que el propósito es trabajar en una permanente articulación de la teoría y la práctica, como también que los estudiantes aborden aquellos contenidos (de manera interdisciplinaria) que por su naturaleza resultan relevantes para la formación ya que siempre están vinculados a la realidad de la tarea docente y trabajar por proyectos de prácti-



cas docentes sobre las que se realiza un profundo trabajo de reflexión. ¿Puede contemplarse acaso que, en el caso del citado plan, sean tres docentes las que participan de su ejecución? ¿Y que estas tres docentes pertenezcan a ámbitos disciplinares diferentes? una Abogada, una Profesora en Ciencias de la Educación y una Contadora Pública. Cada una contribuye a otorgar identidad al Currículum formativo. El cuerpo docente es el que acompaña los dos años de formación incluidas las prácticas docentes. Se trata de un trabajo de formación artesanal. En este sentido se procura no dejar de contemplar lo que Furlan plantea al respecto como una tensión, si se trabajará con personal académico basificado o definitivo o con personal por obra, por honorarios, sin plaza fija, sin definitividad, por contrato circunstancial (Furlán; 2012:6). En el Profesorado, si bien este cuerpo de docentes es fijo, se invitan a docentes especializados para abordar algunos contenidos del programa desde su especificidad disciplinar.

### **3.CONCLUSIONES**

*Para finalizar...*

El Currículum supone una construcción compleja, decíamos más arriba, pero ¿Cómo podemos concebirlo que no sea reduciéndolo a un conjunto de contenidos o de objetivos? ¿Y de qué otra manera que no contemple la prescripción y la linealidad? ¿Acaso un Currículum puede dejar de ser prescriptivo? ¿Qué hay de esa visión asociada a la etimología de la palabra que marca un recorrido? ¿Una trayectoria? A estas alturas podemos decir que Currículum es más que el Plan de Estudios, que su carácter prescriptivo es relativo, que el Currículum incluye la experiencia y quehacer cotidianos y que en definitiva diríamos, supone un “haciendo”. Implica un proceso de construcción social y colectiva.

Es necesario incorporar al currículum una racionalidad que exprese “..la voluntad abierta de diálogo con la experiencia”. El currículum debe, entonces, servir para visibilizar las opciones pedagógicas utilizando razones públicas y legítimas y promoviendo mecanismos de deliberación y decisión en un diálogo entre principios, instrumentos y condiciones (Feldman y Palamidessi; 1994:72).

Asumir el diálogo con la experiencia supone un proceso continuo de indagación acerca de lo que se hace, poner en cuestión los procesos, asumir el diálogo entre las partes, estar dispuestos a justificar y fundamentar la acciones que se eligen, los rumbos por los que se opta, las miradas con las que se concibe la educación. Quizás allí radique cierta dificultad de lo complejo: “afrontar todo el entramado de interacciones y contradicciones que se producen entre los distintos fenómenos, asumir la incertidumbre, detectar las ambigüedades...” (To-

res; 1994:68). Sin embargo, a estas alturas de la vida y existencia del Profesorado, creemos que es posible. Consideramos que el tema curricular no es un tema menor ya que el sólo planteo del mismo nos remite a cierto carácter público que adquiere, aunque a la vez exista una dimensión no visible, que se concreta y fluye en el día a día. No es una cuestión meramente institucional o de dominio de los docentes que lo ejecutan... Nos queda preguntarnos si "todo" es visible y si todo "debe" serlo. ¿Quién/es otorga/n importancia a ciertas dimensiones del currículum? ¿Qué grado de consenso tiene el mismo? ¿Es suficiente pensar en un Currículum integrado? ¿Basta con comprender una lógica global y compleja en su diseño y desarrollo? ¿Cómo estos aspectos subyacen en quienes son partícipes? Ya que al contemplar las cuestiones subjetivas ese currículum tiene una clara identidad: aquella que cada uno le otorga desde su vivencia formativa, desde el trayecto recorrido en primera persona. Entonces, ¿el currículum es "un" recorrido? ¿Constituye "un" camino? Lo lineal, lo separado, lo certero nos conducen a una suerte de desarticulación en la concepción del Currículum, sin embargo, pensarlo desde lo diverso, lo integrado, lo complejo, nos remite a que el currículum sea un continuo "haciendo". El Currículum está escrito y es público, pero también supone un presente continuo. Nunca fue tan oportuno volver al pensamiento complejo, encontrarnos frente a lo incierto, al desorden y la ambigüedad. Quizás es el momento de ensayar y habilitar preguntas nuevas para encontrar nuevas respuestas en los tiempos que corren.

¿Qué es la complejidad? A primera vista la complejidad es un tejido (complexus: lo que está tejido en conjunto). Al mirar con más atención, la complejidad es, efectivamente, el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico. Así es que la complejidad se presenta con los rasgos inquietantes de lo enredado, de lo inextricable, del desorden, la ambigüedad, la incertidumbre... De allí la necesidad, para el conocimiento, de poner orden en los fenómenos rechazando el desorden, de descartar lo incierto, es decir, de seleccionar los elementos de orden y de certidumbre, de quitar ambigüedad, clarificar, distinguir, jerarquizar... Pero tales operaciones, necesarias para la inteligibilidad, corren el riesgo de producir ceguera si eliminan a los otros caracteres de lo complejo; y, efectivamente, como ya lo he indicado, nos han vuelto ciegos (Morín, 2009).

## BIBLIOGRAFÍA

Bernstein, Basil (1974). Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo. Tomado de: *Class, Codes and control*, Vol 1 *Towards a Theory of Educational Transmissions*. London: Routledge and Kegan Paul. 1974, y traducido con permiso del autor por Mario Díaz.

Bolívar Botía, A. (2008). *Didáctica y currículum: de la modernidad a la postmodernidad*. Málaga, Spain: Ediciones Aljibe. Recuperado de <https://elibro.net/es/ereader/bibecounsa/60502?page=223>.



Fenney, Silvina. Seminario Currículum y Planificación de la Enseñanza. Correspondiente a la Especialización en Docencia en Entornos Virtuales. MDM. Clase 2,3 y4. UVQ.

Feldman, D y Palamidessi, M. (1994). Viejos y nuevos planes. El currículum como texto normativo. En Revista Propuesta Educativa. Año 5. N° 11. Miño Dávila y Editores. Bs. As.

Furlán, A. Veinte tensiones en las instituciones universitarias. Mimeo. Universidad Autónoma de México.

Gvartz, S y Palamidessi, M (1998). El ABC de la tarea docente. Aique. Bs. As.

F. Pinar, W. (2016). La teoría del currículum. Madrid, Spain: Narcea Ediciones. Recuperado de <https://elibro.net/es/ereader/bibecounsa/46217?>

Morín, E. (2009). Introducción al pensamiento complejo. Madrid. Gedisa

Torres, J (1994). Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado. Morata. Madrid.

Torres, J (2015). Asignaturas enfrentadas en busca de espacio. Cuadernos de pedagogía N°456. Sección Historias Mínimas. Mayo 2015. Disponible en <https://jurjotorres.com/?tag=currículum-integrado>. Consultado el 13 de mayo de 2020

Yuni, J. A. (2009). Formación docente: complejidad y ausencias. Córdoba, Argentina: Editorial Brujas. Recuperado de <https://elibro.net/es/ereader/bibecounsa/76569?page=19>.

# Desafío en la Integración temática para alumnos de Medicina: Taller inter cátedras

**Tricerri, M. Alejandra<sup>1</sup>**

**Durán, Adrián<sup>2</sup>**

**Lima, María<sup>3</sup>**

**Pieron, Marcelo<sup>4</sup>**

**Pipet, Diego<sup>5</sup>**

<sup>1</sup>Cátedra Bioquímica Clínica I, Fac. Cs. Médicas, UNLP. [aletricerri@med.unlp.edu.ar](mailto:aletricerri@med.unlp.edu.ar)

<sup>2</sup>Cátedra Bioquímica Clínica II, Fac. Cs. Médicas, UNLP. [adriandur54@hotmail.com](mailto:adriandur54@hotmail.com)

<sup>3</sup>Cátedra Patología B, Fac. Cs. Médicas, UNLP. [muslima@med.unlp.edu.ar](mailto:muslima@med.unlp.edu.ar)

<sup>4</sup>Cátedra Bioquímica Clínica I, Fac. Cs. Médicas, UNLP. [olecrampie@yahoo.com.ar](mailto:olecrampie@yahoo.com.ar)

<sup>5</sup>Cátedra Bioquímica Clínica I, Fac. Cs. Médicas, UNLP. [diegopipet@yahoo.com.ar](mailto:diegopipet@yahoo.com.ar)

## RESUMEN

El ejercicio la Medicina implica el conocimiento de la teoría y la adquisición de habilidades y competencias que permitan la práctica del diagnóstico, tratamiento y prevención de enfermedades, y el mantenimiento del estado de salud. La aprehensión de los contenidos y prácticas requeridos para tal fin se logra mediante la cumplimentación de cursos, estratégicamente diseñados a lo largo de la carrera, en base a construcciones pedagógicas consensuadas y validadas por autoridades competentes. En dicho proceso, es esperable que el estudiante madure un saber integrado, viendo el paciente como un Todo, como organismo vital en los que los eventos biológicos ocurren estrechamente coordinados y regulados.

Sin embargo (y a pesar de la estrategia en la planificación), el devenir de la ciencia, la dinámica en la producción de conocimientos y hasta la propia realidad docente podría inducir a que los contenidos sean implementados como compartimentos estancos, sin conexión manifiesta con saberes complementarios. Sería esperable entonces desde los docentes (y no tanto desde los estudiantes), el fomentar el criterio de integración. Mediante esta actividad, proponemos usar como “excusa académica” una modalidad de Taller de Integración, en la que docentes de distintas asignaturas puedan producir una discusión integrada, e invitar a alumnos y alumnas a involucrarse en esa visión. Proponemos mediante la estrategia de



Aprendizaje basado en problemas (APB), el encuentro de saberes complementarios, lo que fuerza a contrastar los contenidos que puedan ensamblarse en la visión global del paciente. La experiencia de la implementación preliminar de esta estrategia en los pasados dos años para el Plan 2004 de la Carrera de Medicina fue altamente satisfactoria, motivadora e induce a su expansión.

**PALABRAS CLAVE:** Integración, Talleres, enseñanza integrada

## 1.INTRODUCCIÓN

Un desafío esencial para los docentes de Medicina es el fomentar en el alumno el concepto de las ciencias de la salud como un campo multidisciplinario e interactuante entre profesionales que se desenvuelven de manera complementaria en la práctica cotidiana (1). Se enseña desde distintas cátedras las bases de estructura y funcionamiento de macromoléculas, luego de células, de tejidos y de órganos, en situaciones de la coordinación esperada ("salud") ó de desviaciones que puedan alterar el balance normal ("enfermedad"). Sin embargo, dada la elevada carga horaria, motivación o actividades laborales, a veces el estudiante no logra integrar esa "esperada" y lógica correlación. Pero la pregunta a la que entendemos debemos enfrentarnos es: ¿Se allana ese camino desde la docencia? En cada una de nuestras experiencias docentes seguramente nos hemos encontrado con comentarios tímidos y honestos donde un alumno interroga: "en la cátedra xx nos dicen yyy, ¿qué es lo que debemos decir en esta cátedra?". Esta experiencia práctica que el estudiante desarrolla en "contestar al docente lo que quiere escuchar", desnuda en nuestro entender una tensión de saberes de "verdades absolutas" donde quizá sentimientos como egos, desinterés o tedios pueden jugar roles secundarios pero no menos dignos de ser considerados. Más aún, la dinámica de producción de conocimientos, de desarrollo farmacológico e industrial y de tecnología de acceso a la información hace que la evolución en la actualización de los contenidos sea dispar. Ante esta inquietud, consideramos que el primer paso para derribar el espacio estanco entre cátedras, es la reunión de docentes en la discusión integral de contenidos y experiencias. Sería de esperar además y especialmente, que ese encuentro redunde en un beneficio en la discusión de la complementariedad entre conocimientos verticales y horizontales que hagan al soporte de asignaturas, a fin de evitar repeticiones infructuosas, pero, en especial, a fin de lograr una base sólida en la adquisición de habilidades y destrezas a medida que el estudiante progresa en su carrera. Si bien existen instancias promovidas por las autoridades y los estamentos de

evaluación en las que se debaten y ajustan contenidos, consideramos que la implementación de estrategias prácticas de interacción entre protagonistas del saber cotidiano permite la dinámica integral en la discusión proyectada. La interacción entre protagonistas de saberes, y el debate horizontal permitiría el aprendizaje significativo incentivando que el estudiante relacione las informaciones y el significado del contenido sobre el que trabaja, lo vincule con sus conocimientos, significados y experiencias previas y los comprenda (2). Ello demanda una intensa actividad participativa de quienes aprenden y de quienes coordinan el encuentro docente, reflexionando, debatiendo y descubriendo relaciones. Planteamos el desarrollo del currículum de esta actividad desde una concepción “descentralizadora y abierta” (3) adecuando el debate de los contenidos en cada actividad en base al contexto social y cultural del caso-paciente a debatir. El énfasis reside en el diálogo entre cátedras y la construcción de un aprendizaje integrador. Es priorizado el debate de las propuestas por los alumnos y al enfoque en el encuentro de las cátedras involucradas. Así, la perspectiva en la organización del currículum es desde un enfoque práctico, en el contexto de una facultad que está cambiando desde una perspectiva academicista hacia otra dinámica, enfocada en la enseñanza en la resolución de problemas y proponiendo desde los profesores el brindar herramientas para que los alumnos construyan sus propios conceptos y aprendizajes.

Confiamos por tanto que la actividad tipo Taller de Integración propuesta, constituirá una herramienta dinámica y efectiva para motivar en docentes y como consecuencia en los alumnos la discusión integrada de conceptos, a fin de permitir el desarrollo de un razonamiento sólido y criterioso.

## **2.DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA / DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN**

La modalidad “Taller de Integración Inter cátedras” propuesta por las Cátedras de Bioquímica Clínica I y II, fue avalada por el Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Médicas (Res 433 de noviembre de 2018) otorgando, según fuera solicitado por los docentes, 10 h de materias optativas a los alumnos intervinientes, lo que actúa como un incentivo extra a la mera voluntad de participar. El uso de casos reales invita a involucrarse con mayor profundidad y deconstruir el problema a partir de preguntas (4). Se sugiere el encuentro a partir de articulaciones entre ámbitos, realizando producciones colectivas en el encuentro (5).

Se consensua un caso clínico entre docentes de al menos 4 cátedras, el que se envía a los alumnos participantes vía e-mail. La defensa del caso se realiza en una actividad tipo ateneo, entre 8 y 10 estudiantes y un docente al menos de cada una de las cátedras involucradas. Esta



modalidad brinda obviamente la posibilidad de coordinar saberes de manera vertical o transversal, y puede ser adaptada a todo el desarrollo de la carrera. Al momento se ensayaron dos casos prevalentes en la comunidad (alcoholismo y diabetes en paciente de barrios desfavorecidos). Se involucraron al menos 8 cátedras (Bioquímica Clínica I y II, Psiquiatría, Neurología, Medicina Interna I, Salud y Medicina Comunitaria, Patología, Farmacología), y cumplieron la modalidad 41 alumnos (ver tabla 1).

Tabla 1

Encuentros Día	Taller	Número de alumnos	Cátedras
8-11-2018	Alcoholismo	7	Psiquiatría
11-7-2019	Alcoholismo	5	Neurología
14-11-2019	Alcoholismo	14	Medicina Interna Bioquímica Clínica I Bioquímica Clínica II
14-8-2019	Diabetes barrio carenciado	8	Patología
2-10-2019	Diabetes barrio carenciado	7	Salud y Med comunitaria Farmacología Bioquímica Clínica I Bioquímica Clínica II

Ejemplo de actividad.

### CASO CLÍNICO TALLER

Cátedras Bioquímica Clínica I y II

Salud Comunitaria;

Patología;

Farmacología Básica

Juan Orosco de 53 años, concurre a la consulta derivado por el médico de la salita del barrio, presentando un cuadro febril inespecífico que agravó la fatiga que normalmente padece. Respira con dificultad, y posee elevado índice de sobrepeso (128 kg). En la observación semiológica observa mal estado general, cabello opaco, con descuido de la higiene y con

heridas en manos y extremidades inferiores mal curadas. Relata que no consultó previamente por no abandonar distintos trabajos temporarios (“changas”) que le eran indispensables para comprar alimentos para sus 5 hijos. Vive con ellos y su esposa en una casa de chapa con un solo ambiente, localizada en el Barrio Las Palmeras de Los Hornos. Refiere no haber visto un médico desde hace al menos 5 años. Ud observa coloración azulada de los labios. Las primeras determinaciones por guardia son las siguientes:

Urea: 92 mg d/L; Glucosa: 360 mg/dl; Creatinina: 1,6 mg/dL; Rto Blancos 18.000/mm<sup>3</sup>; Hto 36%; Rto eritrocitos: 4.000.000

1) ¿Qué indicios le dan los parámetros determinados? ¿Cuáles de ellos le parece que debe alertar una profundización diagnóstica?

2) El resultado de una placa de tórax y de la auscultación indican cuadro compatible con neumonía. Por el estado general decide dejarlo internado y solicitar un análisis de gases en sangre arterial para evaluar oxigenación tisular. Los resultados son los siguientes

PO<sub>2</sub> = 58 mmHg; pCO<sub>2</sub> = 42 mmHg; HCO<sub>3</sub> 22 meq/l; pH = 7.34; EB= -3; Sat O<sub>2</sub> =90 %; Hto=35%; Sodio =147 meq/l; Potasio =3.7 meq/l

¿Cómo describe el cuadro según los valores de medio interno?

Parámetro	Valor Obtenido	VN de referencia
Hb glicosilada	8,3%	(< 6,5%)
Col Total	320 mg/dL	(< 200 mg/dl)
Col HDL	35 mg/dL	
TGO	120 UI/l	(< 28 UI/l)
TGP	64 UI/l	(< 30 UI/l)
FAL	200 UI/l	(< 240 UI/l)
Proteínas totales	5.5 g/dl	(6.8-8.0 g/dl)

3). En el análisis posterior, usted solicita rutina completa de laboratorio, para evaluar el probable riesgo cardiovascular. Los análisis son los siguientes:

¿Cómo describe estos resultados?

4. ¿Considerar que Juan y su familia tienen pobreza estructural? Si es así, cuales son los parámetros que la indican basándose únicamente en los datos aportados por el problema.

5. Juan tiene una neumonía adquirida en comunidad. Su cuadro clínico apremia, y el an-

tibiograma tardará al menos 48 hs. Necesitaremos iniciar un tratamiento empírico para cubrir los gérmenes más comunes en estos casos, entre los que se encuentran los cocos positivos. ¿Cuáles son los fármacos que por su espectro cubren dichos microorganismos y cuál es el mecanismo de acción que le permite cumplir con esa labor?

6. Suponiendo a Juan se le haya diagnosticado diabetes tipo II varios años atrás, y que nunca ha sido controlado, ¿qué complicaciones crónicas podría tener el paciente a nivel vascular, renal y oftalmológico?

7. ¿Cuáles son los mecanismos patogénicos que explican las complicaciones anteriores?

8. ¿Cuáles son los medicamentos que pueden resultar útiles para tratar la DBT y por qué mecanismo de acción realizarían si efecto?

### **3.CONCLUSIONES**

La respuesta de los alumnos participantes es excelente, involucrados en la búsqueda de saberes integrados y motivados por la simulación de situaciones de realidad del paciente, con la participación no sólo desde distintas asignaturas sino de profesiones complementarias en el escenario de la práctica (médico y bioquímico). Al ser protagonistas de los debates espontáneos entre docentes los hace protagonistas de la realidad dinámica en la interpretación de situaciones y el peso de la experiencia desde distintos ámbitos. Pero es muy interesante el aprendizaje de los docentes, al confrontarse con otros campos del saber se actualizan saberes, se debaten visiones desde distintos ámbitos y se comparten experiencias. Es de esperar una mayor difusión para la participación de docentes en esta actividad y la propuesta de la incorporación de la modalidad a un futuro Plan de estudios para alumnos de esta carrera.

### **Agradecimientos**

A los docentes participantes en los talleres:

Gustavo Delucchi (Psiquiatría)

Jorge Martínez (Medicina Interna I)

Diana Cristalli (Neurología)

Gustavo Marín (Salud y medicina comunitaria, Farmacología)

Mariana Cabrera (Salud y medicina comunitaria)

Giselle Busetto (Bioquímica Clínica I)

Romina Gisonno (Bioquímica Clínica I)

## Referencias bibliográficas

Lizgrace Llano Arana (2016). La interdisciplinariedad: una necesidad contemporánea para favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje. Medisur. 14 (3) Cienfuegos. abr.-jun. Cuba.

Ausubel-Novak-Hanesian (1983). Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo. 2º Ed. Trillas México.

Coll, C. (1991). Psicología y Currículum: una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar. Ed Paidós. Argentina.

Davini MC. (2008) Métodos de enseñanza didáctica general para maestros y profesores, Ed. Santillana. Argentina.

Maggio, M (2012). Enriquecer la enseñanza, Ed. Paidós. Argentina.



# Figura y fondos. La práctica profesional aprendida y el currículum de formación de docentes para los niveles inicial y primario

**Bedetti, María Belén<sup>1</sup>**

**Bertoni, María Belén<sup>2</sup>**

**Montano, Andrea<sup>3</sup>**

**Visnivetski, María Sol<sup>4</sup>**

<sup>1</sup> Escuela Normal Superior - UNS, Argentina. [belen.bedetti@uns.edu.ar](mailto:belen.bedetti@uns.edu.ar)

<sup>2</sup> Escuela Normal Superior - UNS, Argentina. [belen\\_bertoni@gmail.com](mailto:belen_bertoni@gmail.com)

<sup>3</sup> Departamento de Humanidades-UNS, Argentina. [amontanoar@gmail.com](mailto:amontanoar@gmail.com)

<sup>4</sup> Escuela Normal Superior - UNS, Argentina. [solaux@hotmail.com.ar](mailto:solaux@hotmail.com.ar)

## RESUMEN

“La práctica profesional aprendida. Inserción y desarrollo desde la perspectiva de los graduados” es un proyecto de grupo de investigación que pretende dar continuidad a la investigación realizada durante los años 2017 y 2018 en el marco del PGI: “La formación de los docentes universitarios y la enseñanza de las prácticas profesionales”.

Además de permitirnos aportar a la producción de conocimiento en torno a diferentes perfiles formativos de las/os docentes universitarias/os, su relación con distintos modos de entender la práctica profesional que enseñan y su incidencia en las formas de pensar y actuar la articulación entre teoría y prácticas, la investigación realizada nos planteó nuevos interrogantes relacionados con el aprendizaje de la práctica profesional, las primeras inserciones laborales y el desarrollo profesional. Son estos aspectos los que estamos abordando en este PGI, puntualmente, en los Profesorados de Educación Inicial y de Educación Primaria.

Nuestra hipótesis de trabajo se basa en el presupuesto de que la práctica profesional aprendida excede a aquella de la que las/os estudiantes avanzadas/os pueden dar cuenta, al menos discursivamente, cuando se encuentran en el tramo final de sus carreras. Entendemos, que, en lo referido a la práctica profesional, los aprendizajes realizados se resignifican frente a las demandas del mundo laboral dando lugar a la actualización de conocimientos que no se entendían ligados a ella y al desarrollo e implementación de distintas estrategias subjetivas y

condicionadas por contextos políticos e institucionales, para “reponer” aquello que consideran que faltó en la trayectoria formativa.

Consideramos que resulta imprescindible investigar acerca de las experiencias laborales iniciales desde la perspectiva de quienes se graduaron en los profesorados de educación inicial y primaria de universidades nacionales e institutos superiores. En este sentido, nos proponemos producir conocimiento en relación con la práctica profesional aprendida, es decir, aquella de la que se podía dar cuenta como estudiantes avanzadas/os y de la que se pudo/puede reconocer, luego, en contacto con el mundo laboral; lo que las distintas propuestas de formación docente logran, sus límites y sus pendientes.

Concretamente, estamos trabajando desde una metodología cualitativa con graduadas/os 2013-2015 que ejerzan o hayan ejercido la docencia al menos durante tres años. Tomamos como referencia a las cuatro instituciones formadoras que ofrecen estas carreras en la ciudad de Bahía Blanca y, en este trabajo, nos proponemos presentar y compartir con colegas los resultados de la investigación de uno de los casos de estudio: los profesorados de Educación Inicial y Primaria, pertenecientes a la Escuela Normal Superior de la Universidad Nacional del Sur.

Nos interesa, entonces, abordar las respuestas iniciales que vamos construyendo en torno a una de nuestras preguntas de investigación: ¿Qué cuestiones demanda actualmente esa práctica profesional y no serían contempladas por los distintos planes de estudio? Es decir, nos proponemos interpelar los perfiles de egresadas/os posibles en el mencionado contexto institucional.

**PALABRAS CLAVE:** APRENDIZAJE DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL – PLANES DE ESTUDIO – GRADUADAS – PROFESORADOS DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA

## 1. INTRODUCCIÓN

“La práctica profesional aprendida. Inserción y desarrollo desde la perspectiva de los graduados” es un proyecto de grupo de investigación que pretende dar continuidad a la investigación realizada durante los años 2017 y 2018 en el marco del PGI: “La formación de los docentes universitarios y la enseñanza de las prácticas profesionales”.

Además de permitirnos aportar a la producción de conocimiento en torno a diferentes perfiles formativos de las/os docentes universitarias/os, su relación con distintos modos de entender la práctica profesional que enseñan y su incidencia en las formas de pensar y actuar la articulación entre teoría y prácticas, la investigación realizada nos planteó nuevos interro-

gantes relacionados con el aprendizaje de la práctica profesional, las primeras inserciones laborales y el desarrollo profesional. Son estos aspectos los que estamos abordando en este PGI, puntualmente, en los Profesorados de Educación Inicial y de Educación Primaria.

Nuestra hipótesis de trabajo se basa en el presupuesto de que la práctica profesional aprendida excede a aquella de la que las/os estudiantes avanzadas/os pueden dar cuenta, al menos discursivamente, cuando se encuentran en el tramo final de sus carreras. Entendemos, que, en lo referido a la práctica profesional, los aprendizajes realizados se resignifican frente a las demandas del mundo laboral dando lugar a la actualización de conocimientos que no se entendían ligados a ella y al desarrollo e implementación de distintas estrategias subjetivas y condicionadas por contextos políticos e institucionales, para “reponer” aquello que consideran que faltó en la trayectoria formativa.

Consideramos que resulta imprescindible investigar acerca de las experiencias laborales iniciales desde la perspectiva de quienes se graduaron en los profesorados de educación inicial y primaria de universidades nacionales e institutos superiores. En este sentido, nos proponemos producir conocimiento en relación con la práctica profesional aprendida, es decir, aquella de la que se podía dar cuenta como estudiantes avanzadas/os y de la que se pudo/puede reconocer, luego, en contacto con el mundo laboral; lo que las distintas propuestas de formación docente logran, sus límites y sus pendientes.

Concretamente, estamos trabajando desde una metodología cualitativa con graduadas/os 2013-2015 que ejerzan o hayan ejercido la docencia al menos durante tres años. Tomamos como referencia a las cuatro instituciones formadoras que ofrecen estas carreras en la ciudad de Bahía Blanca y, en este trabajo, nos proponemos presentar y compartir con colegas los resultados de la investigación de uno de los casos de estudio: los profesorados de Educación Inicial y Primaria, pertenecientes a la Escuela Normal Superior de la Universidad Nacional del Sur.

Nos interesa, entonces, abordar las respuestas iniciales que vamos construyendo en torno a una de nuestras preguntas de investigación: ¿Qué cuestiones demanda actualmente esa práctica profesional y no serían contempladas por los distintos planes de estudio? Es decir, nos proponemos interpelar los perfiles de egresadas/os posibles en el mencionado contexto institucional.

## **2.DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN**

### **Marcos metodológicos y conceptuales**

El diseño de la investigación se comprende desde un enfoque cualitativo. La investigación cualitativa propone sumergirse en el “mundo de vida” de las personas para poder captar el

flujo de los hechos sociales desde la perspectiva de los y las sujetos y llegar a sus representaciones sociales sobre los procesos que experimentan y de los cuales son actores/as. En cuanto a las particularidades del enfoque, podemos decir que es interpretativo, inductivo, multimetodológico y reflexivo. Una “metodología pluralista” (Vasilachis de Gialdino, 1992) es acertada para maximizar el contenido empírico y clarificar los puntos de vista sobre la problemática social que se estudie; sin pretensiones de objetividad ni de buscar la verdad absoluta, sino de complejizar la comprensión sobre la realidad social situada.

Por su parte, los propósitos que caracterizan la investigación cualitativa, las preguntas a las que busca responder, se centran en indagar cómo el mundo es experimentado, comprendido, vivido y producido por los propios participantes en un contexto particular. A partir de ello, la finalidad es descubrir algo nuevo y significativo, que promueva otras perspectivas sobre lo que se conoce, describe, analiza y descubre.

Teniendo en cuenta estas particularidades, la investigación cualitativa implementa métodos inductivos y “desde abajo” (Maxwell, 1996). El método inductivo es un método científico que produce un conocimiento dinámico, que emerge de los datos empíricos y al que se llega mediante el proceso inductivo que siempre es situado, en profundidad (por sobre extensión), que prioriza la diferencia (sobre la homogeneidad), y la creación de categorías/nociones/conceptos. No se impone la teoría, sino que se crea conocimiento a partir de la situación particular que se investiga y con quienes se investiga, teniendo en cuenta el punto de vista “emic” (que opera desde dentro, en los individuos, grupos, sociedades o culturas estudiados y es significativo para los mismos actores/as sociales), por sobre el aspecto “étic” (teoría externa del investigador que brinda soporte para la indagación).

En ese marco epistemológico y metodológico, el PGI viene trabajando con selección de casos de forma intencional en relación con nuestras preguntas de investigación y el primer abordaje se realizó entre docentes noveles del Profesorado de Educación Inicial y Primaria de la UNS que ejerzan o hayan ejercido la docencia al menos durante tres años.

Para seleccionar estos casos, utilizamos como criterio la jurisdicción de pertenencia de la carrera, así como la dependencia (gestión estatal o privada) e idiosincrasia de la institución formadora. Por otra parte, las carreras elegidas presentan diferentes situaciones respecto de sus planes de estudio en relación con el diseño, implementación y evaluación del currículum, así como de los y las sujetos intervinientes en estos procesos.

De este modo, la conveniencia de los casos seleccionados está dada por las oportunidades de aprendizaje que habilitan, su relación con los objetivos planteados, el tiempo del que disponemos para el trabajo de campo, la posibilidad de acceder a ellos y de contar con informantes clave, la diversidad que representan en cuanto a contextos institucionales de formación.

Previo al desarrollo de las entrevistas biográficas, se realizó un cuestionario autoadminis-



trado como prototipo para relevar tópicos de las trayectorias formativas que servirían para seleccionar las graduadas a quienes realizar las entrevistas biográficas. Los métodos biográficos son abordajes que nos permiten analizar e interpretar el relato subjetivo de los hechos de la vida de una persona en su singularidad o como parte de un grupo (Mallimaci y Béliveau, 2006). En las entrevistas biográficas accedemos a recorridos parciales de los y las sujetos vinculados con la preocupación del estudio. En este sentido, Daniel Bertaux (1999) propone el concepto de “tiempo vital”, el de las “trayectorias vitales” que se ubican en una temporalidad más extensa, la de la trayectoria en sí.

Finalmente, realizamos análisis de documentos; en esta oportunidad tomamos en cuenta el Plan de Estudios de las carreras en cuestión.

### **Perfiles de egresados/as: lo establecido**

Los estudios de los Profesorados de Educación Inicial y de Educación Primaria de la Universidad Nacional del Sur se organizan en cuatro años. Siguiendo las Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares del INFD, sus contenidos se estructuran en tres campos: el Campo de la Formación General -cuyo propósito es la construcción de “marcos conceptuales, interpretativos y valorativos” que posibiliten comprender y analizar las diversas dimensiones y aspectos de la docencia y sus contextos, permitiendo la formación del juicio profesional para el desempeño en ellos-; el Campo de la Formación Específica -que comprende el abordaje de las disciplinas específicas y sus didácticas, así como el conocimiento de las características de los y las sujetos destinatarias/os de la educación inicial y primaria-, y el Campo de la Formación en la Práctica Profesional -que “se constituye en eje vertebrador-integrador en los diseños curriculares de ambas carreras, porque vincula los aportes de conocimientos de los otros dos Campos, al análisis, reflexión y experimentación práctica en distintos contextos institucionales y sociales”- (Plan de estudios, 2009:11).

Si bien los planes no explicitan un perfil profesional, sí señalan como finalidad “la formación de egresados con competencias que favorezcan, mejoren y renueven las prácticas docentes e institucionales, es decir, todas las acciones a desempeñar en el contexto educativo-comunitario, no limitadas a la sala o al aula, ni al hecho acotado, -si bien específico-, de ‘dar clase’” (2009:5). A su vez, el documento plantea como núcleo de la profesión docente a “la enseñanza inserta en una dimensión histórica y socio cultural, desarrollada en contextos ‘reales’, constituyéndose esta idea en la clave fundante de la Formación Docente” (2009:6).

El plan de estudios, en lo referido a la docencia y su formación, plantea que la profesión docente debe centrarse en la enseñanza como tarea específica. En este sentido, recupera la definición que presentan los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Do-

cente Inicial (2007) que la consideran una “acción intencional y socialmente mediada para la transmisión de la cultura y el conocimiento en las escuelas, como uno de los contextos privilegiados... la enseñanza es una acción compleja que requiere de la reflexión y comprensión de las dimensiones socio-políticas, histórico-culturales, pedagógicas, metodológicas y disciplinarias para un adecuado desempeño en las escuelas y en los contextos sociales locales, cuyos efectos alcanzan a los alumnos...” (Res. CFE N°24/07: 7).

En este sentido, el plan de estudios sostiene que “para orientar este desarrollo curricular institucional, y de acuerdo a los Lineamientos, se considerará la docencia como: práctica de mediación cultural, reflexiva y crítica, trabajo profesional institucionalizado, práctica pedagógica, y práctica centrada en la enseñanza, con lo que cada conceptualización implica” (2009:7).

### **Perfiles de egresados/as: lo implícito y lo ausente**

A la hora de analizar los planes de estudio y particularmente en lo relativo a los perfiles de egresadas/os, nos propusimos reparar no solo en lo establecido sino también en el currículum oculto (Jackson, 1975; Eggleston, 1980) y en el currículum nulo (Eisner, 1995).

Entendemos que la implementación de dichos planes de estudios genera espacios en los que se producen procesos de socialización profesional. Berger y Luckmann (1986) los consideran un tipo particular de socialización secundaria que consiste en la internalización de “submundos” institucionalizados basados en la división técnica del trabajo y la distribución social del conocimiento. Implican la adquisición de ciertos roles específicos caracterizados por prácticas, saberes, lenguajes y la internalización de conjuntos de significaciones que estructuran interpretaciones y comportamientos de rutina dentro de un área. De esta manera, las y los estudiantes irían aprendiendo la práctica profesional.

Nos interesa destacar que esta socialización profesional no se reduce solo a lo explícitamente declarado en los planes de estudio sino también a ciertas valoraciones y/o cuestiones actitudinales que se transmiten a través de la modelación tanto de los/as docentes de la carrera como de los y las profesores/as coformadores/as.

Podemos pensar que estos contenidos de tipo actitudinal o valorativo (normas, costumbres, creencias, lenguajes y símbolos) remiten en general a la noción de currículum oculto (Jackson, 1975), ya que su transmisión tiene lugar en el proceso formativo, pero no estarían previstos entre los contenidos declarados por la institución o sus docentes.

Como sostuvimos, en el plan de estudios no se explicita un perfil de egresadas/os. Tampoco las entrevistadas dan cuenta de esta intencionalidad. Sin embargo, sí dan cuenta de saberes aprendidos a través del modelado tanto en el mundo laboral, de la mano de docentes paralelas, de directivos/as y bibliotecarias en las escuelas y jardines, o desde el mundo



académico, a través del “modelo” de referencia que reconocen en la práctica docente de una determinada profesora de la carrera. Así, las graduadas expresan:

“sí, ella [la bibliotecaria], a veces, venía y se quedaba trabajando con nosotros y después, cuando ya el grupo tuvo una buena dinámica y yo podía manejarlos y trabajar con ellos ya ni venía. Venía un ratito, les leía algo y se iba. Y yo me quedaba trabajando con ellos los libros y después fuimos cambiando los libros y cambiando los títulos, entonces, fue, era un trabajo de todo el año, de todo el año, para bueno, ir reconociendo (...) pero yo sentía que, en ese sentido, herramientas tenía. Yo me acordaba todas las cosas que habíamos visto con [nombra a una profesora de la carrera], siempre me acordaba de [nombra a la profesora de la carrera], sí, porque realmente nos había dado un montón de herramientas” (A-GP1).

“..yo empecé a investigar yo. Tenía conocidas, por ejemplo, maestras integradoras y... preguntando. Primero preguntando cómo podía ayudar a los chicos. Por suerte también, bueno, una de las chicas que conocí en esta escuela que era maestra integradora me ayudaba un montón con el tema de las planificaciones, para bajar para los nenes... con ella también me sirvió de guía y después, por ejemplo, yo tenía que planificar lo que es un contenido que yo debería dar a todo el grado lo mismo, tenía que hacer... dividía el pizarrón en cuatro y separaba por grupos. Que hoy en día todavía en una de las escuelas que trabajo lo sigo haciendo” (A-GP2).

“Y, en la institución educativa en la que trabajo yo, por ejemplo, les consultamos mucho a las directoras. Me pasa que la vicedirectora del jardín trabaja en [nombra a otra institución de formación docente de la ciudad], es profesora, en la parte creo que, de la sección de Jardín Maternal, entonces tiene muchos conocimientos, bueno, por ejemplo, en el ámbito donde trabajo yo. Pero después me contacto mucho con [nombra a una de sus docentes de la formación inicial], que nos sigue mandando mails con libros y reseñas y un montón de cosas acerca de la educación, está bueno” (A-GI1).

“Mi primer año que caí en este desastre de jardín, me apoyé principalmente en mi mamá que es docente. Por suerte tenía esa posibilidad. Después ya cuando entré en [nombra a otra institución de educación inicial de gestión privada], me apoyé mucho en mis compañeras y en la dirección. Es un jardín con mucha más trayectoria y mis compañeras con muchísima más experiencia y me ayudaron y me guiaron, desde ahí, pero nunca volví ni al Normal, ni a mis profesoras... nunca recurrí” (A-GI2).

En este sentido, tanto el mundo académico como el mundo laboral constituyen un “ambiente de modelación de las prácticas y del pensamiento, de instrumentación de estrategias de acción técnico-profesionales, y de desarrollo de las formas de interacción socio-profesionales” (Davini, 1995:79). Lo que no significa que estos mundos se encuentren siempre en consonancia.

En algunos casos, las entrevistadas también evidencian la falta de conexión entre los saberes adquiridos en el profesorado y los problemas de la práctica. Entre el modelo profesional transmitido por la institución formadora (perfil que combina lo establecido, lo implícito y la

potencia formativa de lo oculto o ausente) y el modelado de los/las profesionales en ejercicio en escuelas y jardines pueden existir diferencias. Esto lleva a las graduadas a interpelar los saberes adquiridos frente a los escenarios y actividades a los que la práctica docente las enfrenta, tal como lo expresan en las entrevistas:

“(…) le falta un poco a la formación de docentes esto de no tanta teoría, si bien la teoría es hermosa, no tanta teoría sino volcarla, bajarla a la situación: las cosas en el jardín se van a planificar así, una sala de jardín es así, y así es como la vamos a llevar a cabo” (A-GI2).

“(…) de parte de la universidad creo que están bien los conocimientos que te da, pero creo que de la práctica a la teoría hay una brecha muy grande. Entonces vos te encontrás con la teoría que te dan los profesores, que la mayoría (…) nunca había ido a un jardín de infantes. Entonces es como que te dan una teoría que después en el jardín es distinto (…) Es como que de la teoría a la práctica hay demasiadas cosas que no sé si te van a servir. Ciertas materias sí se meten mucho más en la práctica y en nuestro oficio, pero creo que son [las] menos, (…) no van hacia el lado de nuestro oficio” (A-GI1).

“se tienen que introducir más en la práctica y no tanto en la teoría. Creo que tiene que haber una bajada hacia el jardín de infantes. Me parece que [la formación] se tiene que [abocar] un poco más en el diseño curricular, en las actividades y en los recursos que le pueden dar a las chicas” (A-GI1).

En estas interpretaciones de la formación recibida a la luz de las demandas del campo laboral, las principales cuestiones que aparecen como ausentes en la formación de las egresadas del Profesorado de Educación Inicial tienen que ver con el ciclo maternal:

“..es necesario en la carrera (no sé cómo estará hoy en día) fortalecer un poco más lo que es maternal, que queda perdida en la carrera. La realidad es que la mayoría que nos recibimos en principio encontramos trabajo generalmente en maternal. Esa sí es una falencia que tiene la carrera, nunca profundizamos en los nenes de 45 días a dos años. Habría que profundizarlo porque ya tiene su propio diseño, es parte de la educación de nivel inicial, debería estar en la carrera” (A-GI2).

Por su parte, las egresadas del Profesorado de Educación Primaria, hacen referencia a otro tipo de situaciones en las que podrían dejarse ver, de algún modo, insuficiencias en la formación, ya que ninguna las plantea explícitamente como tales, sino como experiencias para las cuales no se sintieron preparadas o en las que tuvieron que revisar sus propias prácticas. Éstas tienen lugar en instituciones de gestión estatal, en su mayoría de la periferia, y refieren a situaciones conflictivas y de vulnerabilidad de los niños, y a la inclusión.

“(…) les decía a mis compañeras, yo no me puedo preocupar porque ella aprenda a leer, si ella no come, no la bañan (…) hay que trabajar desde otro lado con estas



criaturas, esas son las cosas que, por ahí, yo creo que necesitamos aprender o incorporar, de tener un espacio o de ver cómo podemos hacer, porque yo a veces me sentía sin herramientas en esos casos. Cuando ella hacía algún planteo u otros chicos hacían comentarios, qué decir, cómo abordar para no herir, para no exponer y para tampoco naturalizar" (A-GP1).

"(...) no es que alguien viene y te dice cómo trabajar con esos chicos integrados. Por ahí ahora, como todo está cambiando, tenés más acompañamiento, pero... sí. Y eras vos... y vos: nada más. Sí: es terrible, y muchos, yo también ahí tenía treinta, y también nenes que no sabían leer, escribir, que estaban en cuarto grado y así... difícil pero bueno, se puede, hay que ponerle" (A-GP2).

"siempre te vas a encontrar con cosas... también vino uno de primer grado, un nene golpeado que venía siempre golpeado; (...) y bueno, nada lo... yo avisé, porque ahí, en las escuelas que hay equipo directamente vos tenés que avisar si lo ves golpeado y ahí enseguida se hace la intervención. Que por ahí hay muchas cosas que vos no sabés hasta que estás ahí, cómo se manejan esas cosas" (A-GP2).

### **3.CONCLUSIONES**

#### **A modo de cierre: el currículum realizado**

¿Qué cuestiones demanda actualmente la práctica profesional de docentes de nivel inicial y primario, y no serían contempladas por los planes de estudio? Es la pregunta de investigación que orientó este trabajo.

En el recorrido que hicimos para dar respuesta a dicha pregunta, tomamos en cuenta los planes de estudio y las entrevistas a las graduadas de los Profesorados de educación inicial y primaria de la UNS. Encontramos una serie de complejidades que hacen a los diálogos entre la formación profesional y la práctica profesional que, la mayoría de las veces, son asincrónicos. Esto lleva a que la representación sobre la formación docente sea a posteriori y que las egresadas manifiesten formas en que tuvieron que resolver la adquisición de saberes y habilidades, según sus voces, no contemplados en sus carreras.

Es en ese sentido que planteamos, también, que la formación profesional nunca es suficiente, nunca agota los escenarios ante los cuales las/os egresadas/os se encontrarán, ya que la práctica profesional, en sus demandas, siempre excede y resignifica lo aprendido. En los diálogos entre formación y práctica profesional que referimos, aquí cobra relevancia el que parece realizarse entre la intencionalidad manifiesta en el plan de estudios respecto de la formación de profesionales capaces de transformar las prácticas y dinámicas institucionales en

las que se insertan y las acciones que las interlocutoras manifiestan gestionar para resolver las encrucijadas de la práctica profesional, con su multidimensionalidad e inmediatez. Observamos en las entrevistas que las egresadas encuentran maneras de resolver las dificultades para las que se consideraron “insuficientemente formadas” con recorridos creativos, críticos y reflexivos, resignificando saberes y recurriendo a estrategias y referentes.

Sin embargo, si bien esto está contemplado en los planes de estudio donde se explicita la intencionalidad de superar la idea de la práctica docente como limitada a ‘dar clase’, hemos relevado que, cuando las egresadas afrontan sus primeras inserciones institucionales, ellas debieran adaptarse al habitus institucional, “amoldarse” a sus formas de trabajo y las prácticas instaladas. Esto da cuenta de ciertas relaciones de poder que se configuran cuando como estudiantes avanzadas o recién egresadas comienzan a formar parte de la institución, que muchas veces las lleva a resignificar sus saberes, entender su formación como débil y auto-percibirse desde la carencia. Así, puntualizan en la necesidad de formarse exclusivamente en saberes instrumentales relacionando la “planificación” con “el hacer” de ejercer la profesión. Representan allí un saber que valoran y en el que fueron formadas, tal vez desestimando saberes y herramientas construidas desde otros campos de saberes no disciplinares.

Por otra parte, encontramos que se daría cierto dinamismo y espacio para la recreación del perfil de las/os egresadas/os en las características de las propuestas y las modalidades de trabajo de ciertos espacios curriculares como talleres, ateneos y didácticas específicas. Según las graduadas entrevistadas, en estas materias se generarían ambientes de aprendizaje en los que se daría una mayor permeabilidad del mundo profesional en el mundo académico. En estos hallazgos, profundizaremos en un próximo trabajo.

Finalmente, queremos destacar la complejidad que representa abordar el currículum realizado. Interpelar la formación profesional desde un análisis a posteriori de la inserción y de la socialización profesional situada, es leer una realidad “con el diario del lunes”. En este sentido, se problematiza la formación desde una posición/situación diferente a aquella en la que la tuvo lugar, lo que puede percibirse como un análisis “desfasado”, en tanto no logra comprender la propuesta de formación en su propio contexto; pero también se constituye como oportunidad para seguir pensándonos y reconstruir el perfil de quienes egresan, no solo a partir de lo establecido en los planes de estudio, sino también a partir de los contenidos implícitos y ausentes en la formación, todo lo que se sintetiza en la práctica profesional aprendida.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Berger, P. y Luckmann, T. (1986). La construcción social de la realidad. Buenos Aires, Amorrortu.



Bertaux, D. (1999). "El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades" En *Proposiciones Traducido por la Universidad de Costa Rica, de "L'approche biographique: Sa validité méthodologique, ses potentialités"*; publicado en *Cahiers Internationaux de Sociologie*, Vol. LXIX, París, 1980, pp. 197–225.

Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión*. Buenos Aires. Paidós.

Eggleston, J. (1980). *Sociología del curriculum escolar*. Buenos Aires. Troquel.

Eisner, E. (1995). *The educational imagination: on the design and evaluation of school programs*. New York, Macmillan Publishing.

Jackson, Ph. (1975). *La vida en las aulas*. Madrid. Marova.

Mallimaci, F., & Béliveau, V. G. (2006). Historia de vida y métodos biográficos. En Gialdino (Coord.). *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 175-209). Barcelona: Editorial Gedisa

Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*. Thousand Oaks, California: Sage Publicatios.

Vasilachis de Gialdino, I. (1992). *Métodos Cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina

## **Documentos:**

*Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial*. Res. CFE N°24/07.  
*Plan de estudios Profesorado de Educación Inicial* (2009), Universidad Nacional del Sur.  
*Plan de estudios Profesorado de Educación Primaria* (2009), Universidad Nacional del Sur.  
*Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares Profesorado de Educación Primaria* (2009). Buenos Aires, Instituto Nacional de Formación Docente - Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación.

*Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares Profesorado de Educación Inicial* (2009). Buenos Aires, Instituto Nacional de Formación Docente - Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación.

# La comunicación eficaz: una competencia transversal que demanda estrategias integrales

**Morcela, Antonio<sup>1</sup>**

**Milani, Estefanía<sup>2</sup>**

**Gandini, Nadya<sup>3</sup>**

1 Universidad Nacional de Mar del Plata, Facultad de Ingeniería, Departamento de Ingeniería Industrial, cátedra de Seminario de Comunicación Eficaz, Argentina. [omorcela@fi.mdp.edu.ar](mailto:omorcela@fi.mdp.edu.ar)

2 Universidad Nacional de Mar del Plata, Facultad de Ingeniería, Departamento de Ingeniería Industrial, cátedra de Seminario de Comunicación Eficaz, Argentina. [emilani@fi.mdp.edu.ar](mailto:emilani@fi.mdp.edu.ar)

3 Universidad Nacional de Mar del Plata, Facultad de Ingeniería, Departamento de Ingeniería Industrial, cátedra de Seminario de Comunicación Eficaz, Argentina. [ngandini@fi.mdp.edu.ar](mailto:ngandini@fi.mdp.edu.ar)

## RESUMEN

En el presente trabajo se propone analizar la relación entre el resultado de diversas actividades prácticas y de evaluación en un seminario cuyo fin es lograr el desarrollo de competencias de comunicación efectiva, en los estudiantes de las distintas carreras de Ingeniería de la UNMDP, y la percepción de utilidad y nivel de satisfacción medido. Del análisis de resultados se desprende que las actividades que mayor dificultad trae a los estudiantes son las que demandan producción escrita, mientras que la interacción con sus pares resulta provechosa para la co-construcción del aprendizaje. Asimismo, se ha medido la satisfacción de los estudiantes en relación a la utilidad y dinámicas del curso, con índices satisfactorios, pero poniendo en evidencia la disminución de la satisfacción al perderse el sentido de novedad de las actividades propuestas.

Desde el punto de vista normativo, la efectividad de implementación del curso ha permitido a la institución sostener sus compromisos de calidad pautados con la CONEAU a lo largo de los años.

**PALABRAS CLAVE:** acreditación, ingeniería, comunicación eficaz, competencias



## 1.INTRODUCCIÓN

En casi toda la historia de la educación, y particularmente de la educación en ingeniería, el modelo dominante fue aquel en el que el docente era el centro del proceso educativo, y aún hoy en día lo sigue siendo en muchos lugares y para muchos profesores. Este enfoque no se adecua a la época actual, ni por los estudiantes que hoy cursan sus estudios, ni por las características de la sociedad (Cukierman, 2018). Ya con la primera década de aplicación de los primeros modelos de formación por competencias, quedó en evidencia el consenso entre la academia y el mercado laboral sobre la importancia que tiene para los ingenieros contar con la competencia transversal “comunicación eficaz” al momento del egreso (López y Ramírez; 2011).

El modelo o enfoque de Formación por Competencias (FPC) es un tema está instalado en la Educación Superior hace dos décadas, a partir de la Declaración de Bolonia (1999), mediante la cual fue impulsado el Proyecto Tuning en la Unión Europea, que instaló en la Educación Superior la FPC (CONFEDI, 2008). El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) trajo la inclusión de las competencias profesionales o transversales en los planes de estudios, aunque no ha sido, sin embargo, una moda europea, ya que, en los EE.UU., la Accreditation Board for Engineering and Technology (ABET) ya las incluía en sus Engineering Criteria 2000 (Shuman et al, 2005), y hay un acuerdo generalizado en la necesidad de que los futuros ingenieros dominen estas competencias. En nuestro país se dio un significativo impulso a partir de que el CONFEDI (CONFEDI, 2014).

Según estos estándares, los graduados de carreras de ingeniería deben tener una adecuada formación general, que les permita adquirir los nuevos conocimientos y herramientas derivados del avance de la ciencia y tecnología, y es particularmente interesante mencionar que una de las CG establecida en los estándares, es la competencia para “comunicarse con efectividad” (CONFEDI, 2014). En 2001 el Ministerio de Educación, en acuerdo con el Consejo de Universidades y mediante Resolución ME N° 1232/01, aprobó los estándares y en 2002 la CONEAU convocó a las instituciones universitarias a participar del proceso de acreditación voluntario (Filippa, 2015), que en caso de ser observado permitiría una acreditación por 3 años con compromisos de mejora. Entre los criterios se especificaba que debía “incluir actividades dirigidas a desarrollar habilidades para la comunicación oral y escrita” (Resolución 1232/01, Ministerio de Educación).

En esa oportunidad se acreditaron por 3 años las carreras de la Facultad de Ingeniería de la UNMdP (al igual que el 80.5% de las de primera fase), con la condición de asumir compromisos de mejoramiento. En ese contexto se propuso una serie de compromisos, entre los que se hallaba “intensificar las actividades dirigidas a desarrollar la comunicación oral y escrita e incorporar como requisito obligatorio en los planes de estudio de todas las carreras el se-

minario de "Comunicación Eficaz". La normativa institucional deberá expresar con claridad esta modificación (compromiso III, Resolución CONEAU N° 610/04). Cabe mencionar que en el segundo ciclo de acreditación y posteriores, la Facultad ha obtenido la acreditación por 6 años en todas sus carreras, sin observar recomendaciones referidas a los contenidos del plan de estudio.

La regulación definitiva relativa al funcionamiento del curso llegó en 2008, mediante la OCA N° 1568/08, donde se establece que la carga horaria máxima será de 20 hs., distribuidas en 5 clases de 4 hs. cada una. El objetivo del seminario es incorporar una actividad complementaria y obligatoria, dirigida a desarrollar habilidades para la comunicación oral y escrita en forma general. En ese contexto, se desarrolla en clases de cantidades reducidas de alumnos (no más de 35) y en al menos seis ediciones cada año calendario. El diseño de las actividades (Morcela, Wisky y Milani, 2018) combina estrategias tradicionales con dinámicas innovadoras centradas en el aprendizaje basado en problemas, estudio de casos y dinámicas inmersivas, que estimulan el aprendizaje mediante la experiencia óptima (Morcela, Wisky y Milani, 2018; Morcela y Milani, 2019), ya que una competencia es la capacidad de articular eficazmente un conjunto de esquemas (estructuras mentales) y valores, permitiendo movilizar (poner a disposición) distintos saberes, en un determinado contexto con el fin de resolver situaciones profesionales (CONFEDI, 2008). El objetivo del presente trabajo es analizar los resultados de la estrategia de implementación del Seminario de Comunicación Eficaz y la satisfacción de los estudiantes en relación al curso.

## **2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA**

### **2.1 Resultados de evaluación del curso**

Durante la cursada se desarrollan cuatro TP principales. El primero de ellos, introductorio (TP Com) propone a los estudiantes el trabajo en grupo. Se proponen además barreras físicas (restringiendo el contacto visual e incrementando el ruido ambiente) y se pide que ordenen descripciones de delitos, según la gravedad. El objetivo del práctico es observar los elementos del esquema de la comunicación humana (Robbins, 2009) analizado previamente en teoría. Al finalizar se propone una puesta en común.

El segundo (TP Informe) consiste en el trabajo grupal para detectar los errores de estructura, formato y contenido, de un modelo de informe técnico, puesto a consideración por la cátedra. Al finalizar la actividad se realiza una puesta en común trazando un paralelo con los conceptos desarrollados previamente (Milani, 2020). Este trabajo resulta introductorio para todas las entregas escritas de la cursada, que son tres (un resumen de idea proyecto, un correo



electrónico y un informe de divulgación relacionado con la idea proyecto).

Se propone un (TP Diario) donde se pide a los estudiantes que trabajen en grupo a fin de seleccionar un artículo periodístico de actualidad (se pide que busquen con sus dispositivos móviles en cualquier periódico en línea), y preparen una presentación grupal de dicha nota, con un tiempo acotado, y pudiendo contar con un soporte visual (imagen, filmina, esquema, dibujo o lo que prefieran), que se proyecta como fondo durante su exposición. Al finalizar las exposiciones, se brinda una devolución completa haciendo un paralelismo con la teoría (Morcela, 2018). Esta actividad resulta introductoria para la exposición final, que será de carácter individual.

Por último, se propone un (TP Video) que consiste en trabajar en parejas y preparar una presentación de tiempo acotado, sobre un tema sorteado al azar, grabando en video el trabajo. Se permite la realización de tantos intentos como la dupla considere necesarios. Con esta actividad se busca ejercitar la capacidad de exposición de su propia idea (Morcela, 2018) como así también formar el juicio crítico. Adicionalmente, se evalúa la capacidad de comunicarse en forma escrita mediante correo electrónico (Milani, 2020).

## **2.2 Materiales y métodos**

Para la medición de la satisfacción se utilizó una encuesta en línea, que se implementó en forma anónima a los estudiantes de la cursada de las ediciones correspondientes al segundo cuatrimestre de 2018 y a ambos cuatrimestres de 2019 del SCE. Para los ítems de valoración sobre aspectos de los distintos TP se utilizó una escala Likert de 5 posiciones, siendo la más baja (1) la correspondiente a la valoración nula o muy escasa, y (5) la valoración más alta como muy significativa. Para los ítems de valoración relativa a las dinámicas de evaluación se utilizó una escala Likert de 6 pasos, siendo la valoración menor (1) la correspondiente a “nada de acuerdo” y la mayor (6) equivalente a “completamente de acuerdo”. Para el contraste de los resultados con el rendimiento observado en el curso, se utilizaron los registros de evaluación de las mismas cohortes encuestadas, que conforman el universo de cursantes en el Seminario para el período considerado.

## **3.1 Resultados de evaluación del curso**

El seminario se implementa en modalidad taller, por lo que las posibles calificaciones al final de cada ciclo son producto de la evaluación mediante rúbrica, donde cada entregable (ya sea escrito, oral, gráfico o dinámica grupal) puede alcanzar el nivel de competencia deseado (A), puede alcanzar un nivel suficiente para aprobar pero de todos modos recibir recomendaciones para la mejora (ACR), puede también resultar insuficiente el nivel de competencia mostrado, en cuyo caso accede a una oportunidad de recuperación (R), y finalmente es posi-

ble que el resultado final luego de toda instancia de recuperación sea insuficiente (D).

En el período considerado, el seminario tuvo 294 inscriptos, de los cuales 43 no asistieron o no completaron la cursada, quedando 251 cursantes efectivos. Los resultados finales de logro de la competencia “comunicación eficaz” se pueden ver en la columna “FINAL” de la tabla 1, donde es evidente que no han quedado actividades con recuperatorio pendiente.

Tabla 1 - resultados del curso. Elaboración propia en base a registros de cátedra.

ago/2018 - dic/2019		Comunicación Escrita						Comunicación Oral				Gráfica
Nivel de competencia	FINAL	Resumen de idea proyecto		Correo electrónico		Informe escrito		TP Video		Presentación Oral individual		Filmina para presentación oral
A	117	87	96	62	101	26	73	143	5	177	26	165
ACR	106	36	24	48	30	27	104	97	0	18	18	70
R	---	109	0	137	0	184	1	5	0	42	0	0
D	28	8	0	0	2	4	4	0	0	1	0	5
S	43	50	1	43	0	50	0	45	0	50	0	48

Referencias: A=competencia alcanzada satisfactoriamente; ACR=competencia alcanzada con recomendaciones; R=competencia no alcanzada aún y a la espera de recuperación; D=competencia no alcanzada; S=inscripto que no completó el cursado

Es interesante mencionar que, a lo largo de la cursada, el 89% de los cursantes pudo conseguir demostrar un nivel de competencia suficiente para aprobar el curso, mientras que el 11% restante no alcanzó dicho nivel de competencia, aunque completó todas las instancias de entrenamiento y de evaluación. En relación a los ejes de desarrollo del curso, resulta evidente que las instancias de evaluación que corresponden a entregas de producción escrita son las que más dificultades les han traído a los estudiantes. Sólo el 8,9% de los aprobados pudo superar las tres instancias de entrega de producciones escritas sin necesidad de hacer uso de instancias de recuperatorio, al tiempo que el 33,6% necesitó una instancia de recuperación, 43,9% hizo uso de dos instancias, y el 22,3% hizo uso de los tres recuperatorios.

En el caso de las presentaciones orales, cuya evaluación está compuesta por el TP video y por la presentación oral individual final, sólo el 19,3% de los aprobados hizo uso de un recuperatorio mientras que menos del 1% requirió usar ambas instancias de recuperación. En el caso de la presentación de información gráfica, el 31,6% de los aprobados requirió una instancia de revisión, mientras que el 2% no alcanzó el nivel de competencia luego de dicha instancia.

De un análisis pormenorizado de las dificultades observadas en la elaboración de las producciones escritas, se puede mencionar el 31% de los estudiantes no ha podido ajustarse al contenido requerido en la consigna, el 22% de los estudiantes ha tenido dificultades para ajustarse a la necesidad de proveer datos filiatorios para el trabajo, y el 9% no ha podido ajustarse

a la extensión requerida. Asimismo, se observan fallas para respetar el formato (tipo de letra, márgenes, tamaño de hoja, numeración, sangrías, etc.) en el 38% de las entregas, el 51% ha tenido dificultades para construir una estructura adecuada (división en secciones y subsecciones), el 56% ha cometido errores gramaticales, y el 58% ha presentado su trabajo con errores ortográficos. Particularmente en lo que respecta a la aparición de errores ortográficos, se han observado errores de tildación en el 71% de las entregas, repetición inadecuada de palabras en el 39%, inconsistencias en el uso de mayúsculas en el 21% y problemas de puntuación en el 20% de los casos.

Respecto del video, las dificultades más significativas aparecen con el manejo del lenguaje no gestual (28% de los casos) y la dificultad para realizar una conclusión y cierre adecuado (10%). Claramente la posibilidad de revisar y corregir sin restricciones, y en conjunto con un compañero, hace que la co-construcción sea muy beneficiosa para ambos y minimice la aparición de errores en la presentación final.

### Resultados de satisfacción sobre las actividades del curso

Con el objetivo de obtener información sobre la satisfacción de los estudiantes respecto de las actividades didácticas propuestas y la valoración de los mismos sobre las dinámicas de evaluación del curso, se implementó una encuesta de satisfacción como se indica en el apartado de materiales y métodos. La cantidad total de estudiantes invitados a completar el cuestionario fue de 294 y se obtuvieron 184 respuestas completas, que representan el 62,6% de participación. Debe mencionarse que el número de recursantes que completó la encuesta (33) es superior al número de desaprobados del período considerado (28), y esto se explica porque el seminario tiene más de 10 años de cursadas regulares, con más de 1100 estudiantes aprobados, por lo que es posible que varios de los recursantes que completaron la encuesta hayan cursado en ediciones previas al período considerado. El 41,3% corresponde al género femenino, el 57,6% corresponde al género masculino y el 1,1% restante no corresponde a género binario.

Tabla 2 - distribución de estudiantes encuestados.

Tabla 2 - distribución de estudiantes encuestados.

Cantidad de Encuestados	% de avance de carrera
13	0%-25%
72	25%-50%
56	50%-75%
43	75%-100%

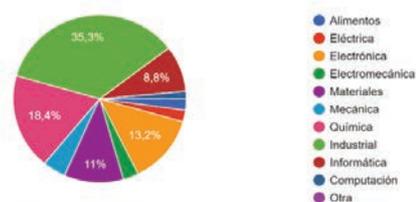


Gráfico 1- distribución de encuestados por especialidad

La edad promedio de estudiantes que completó el cuestionario es de 23,3 años, con un rango que va desde los 19 a los 44 años. Sólo el 29,3% declara trabajar, y en promedio trabajan 25 horas semanales. Al momento de completar la encuesta el avance medio de la carrera se ubica en el 62%, con un rango amplio que se ubica entre el 19% y el 94%. Ver distribución por avance de carrera en la Tabla 2. La distribución de cursantes por especialidad (Gráfico 1) se corresponde aproximadamente con la distribución de estudiantes por carrera en la Facultad, porque como ya se ha dicho el seminario es un requisito obligatorio para obtener el título en cualquiera de las carreras. Asimismo, puede mencionarse que no todas las carreras tienen pautado el cursado en el mismo nivel de avance del currículo, por lo que aparecen desviaciones en que pueden otorgar un peso relativo sesgado respecto de la cantidad de inscriptos por especialidad, pero es aproximadamente equivalente a la proporción de graduados por especialidad.

El análisis discriminado de la satisfacción observada entre los estudiantes que cursan por primera vez el seminario frente a los que recursan es interesante, toda vez que los índices de satisfacción decaen entre un 5% y un 22% en estos últimos, lo que resulta razonable en la medida que las dinámicas propuestas pierden el sentido de novedad para este grupo, y ya se ha estudiado en trabajos previos (Morcela, D'Onofrio y Nicolao García, 2019) que el carácter lúdico de los TP posibilita un incremento en la experiencia óptima durante la realización de la tarea, y justamente se obtiene guarismos de satisfacción alrededor de 10% mayores en quienes pueden alcanzar dicho estado. En la tabla 3 se presentan los promedios de percepción de utilidad alcanzados, considerando una escala de 5 posiciones.

Tabla 3 - percepción de utilidad por grupos seleccionados

Percepción de Utilidad general			TP com	TP informe	TP diario	TP video
Recursantes	12,00	0%-50%	4,08	3,50	4,33	3,33
	10,00	50%-75%	3,70	3,50	3,30	3,90
	11,00	75%-100%	3,73	2,64	3,73	2,91
Cursantes por 1° vez	12,00	0%-25%	4,33	4,25	4,42	4,50
	61,00	25%-50%	4,21	3,82	4,15	3,92
	46,00	50%-75%	4,43	3,76	3,98	3,93
	32,00	75%-100%	4,19	3,38	3,91	3,34

Asimismo, puede analizarse la variación de los índices de satisfacción observados en relación al avance de la carrera del estudiante. Al respecto puede observarse que los niveles de satisfacción con las dinámicas propuestas disminuyen a medida que los estudiantes cursan el seminario en un estadio más avanzado de su carrera. Respecto de los resultados relacionados con las dinámicas de evaluación del seminario, en la tabla XXX se presentan los promedios de valoraciones obtenidas sobre las 184 respuestas.

Percepción de utilidad por grupos seleccionados

Tabla 4 - niveles de satisfacción del curso, por grupos seleccionados

	Global	Recursantes	Cursantes de 1º vez
Engloba todos los temas vistos	5,07	4,64	5,17
Es adecuada a los contenidos	5,00	4,67	5,07
Permite integrar los conocimientos	5,05	4,76	5,12
La corrección es adecuada	4,72	4,15	4,85
El criterio es adecuado	4,67	4,33	4,75
El tiempo en que se realiza la devolución es adecuado	5,13	4,58	5,25
Las instancias de recuperación son suficientes	4,80	4,03	4,97

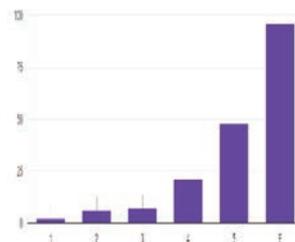


Gráfico 2 - distribución de respuestas para la satisfacción global

En el gráfico 2 se muestra la distribución para la valoración global del curso, que resulta representativa del resto de los ítems mencionados en la tabla 4.

### 3.CONCLUSIONES

En el análisis precedente se han puesto en evidencia los resultados de implementación del curso “seminario de comunicación eficaz”, los cuales pueden ser medidos en tres ejes. El primero de ellos relativo a los resultados cuantificables, que arrojan índices de desgranamiento del 11%, con hallazgos que permiten aseverar que las principales dificultades observadas tienen relación con la producción de textos y las habilidades mecánicas (ortografía y gramática) devenidas de un deterioro generalizado de la formación básica general.

El segundo eje tiene que ver con la percepción de utilidad de los estudiantes sobre las actividades formativas, donde se han alcanzado elevados índices de satisfacción, pero se ha detectado una disminución de nivel en los grupos que han perdido la novedad (confirmando indirectamente estudios previos), como así también en los grupos que toman el curso con mayor avance en su carrera. Seguramente podría surgir de éste último hallazgo un posterior curso de indagación.

Finalmente, se puede mencionar que mas allá de los resultados estudiados, aparece subyacente el cumplimiento del criterio de calidad desde el punto de vista normativo, con la satisfacción de los estándares aplicables por el ente acreditador, evidenciado en la ausencia de observaciones una vez cumplido el plan de mejora propuesto oportunamente.

### BIBLIOGRAFÍA

CONFEDI (2008). Acuerdo sobre Competencias Genéricas. Córdoba: XLI Plenario CONFEDI.

CONFEDI (2014). Competencias en Ingeniería. 1ra ed. Universidad FASTA: Mar del Plata.

Cukierman, U.R. (2018). "Aprendizaje Centrado en el Estudiante. Un enfoque imprescindible para la Educación en Ingeniería". Buenos Aires: Centro de Investigación e Innovación Educativa; Facultad Regional Buenos Aires; Universidad Tecnológica Nacional.

Filippa, Ana (2015). Ingeniería: impacto en la calidad educativa. 1a ed. CONEAU: Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

López, D.; Ramírez, A. (2011). Marco para el desarrollo de la competencia transversal "Comunicación Eficaz". XVII Jornadas de Enseñanza Universitaria de la Informática. Escuela Técnica Superior de Ingeniería Informática de la Universidad de Sevilla: Sevilla.

Milani, E. (2020). "La comunicación escrita: los informes". Apuntes de Cátedra. Mar del Plata: UNMdP, Facultad de Ingeniería.

Morcela, A. (2018). "Cómo mejorar las presentaciones técnicas". Apuntes de Cátedra. Mar del Plata: UNMdP, Facultad de Ingeniería.

Morcela, O.A.; D'Onofrio, M.V.; Nicolao García, J.I. (2019). "Estudiantes analógicos en la era digital. Características del PLE evidenciado al egreso de ingeniería industrial de la UNMdP". Revista e-tramas, N°3.

Morcela, O. A.; Milani, E. (2019). Relación entre el estado flow y el nivel de satisfacción de los estudiantes de ingeniería, en dinámicas de desarrollo de competencias comunicacionales. Argentina. X Encuentro de Investigadores y Docentes de Ingeniería – EnIDI 2019. Universidad Nacional de Cuyo: San Rafael.

Morcela, O.A.; Wisky, C.A.; Milani, E. (2018). Medición del estado flow como indicador de aprendizaje, en el desarrollo de competencias para la comunicación. Córdoba: IV Congreso Argentino de Ingeniería – X Congreso Argentino de Enseñanza de la Ingeniería.

Robbins, S. P. (2009). Comportamiento Organizacional. 13° edición. México, D. F.: Prentice-Hall Hispanoamericana SA.

Shuman, L.J., M. Besterfield-Sacre and J. McGourty (2005). The ABET Professional Skills—Can They Be Taught? Can They Be Assessed? Journal of Engineering Education, 94(1), pp. 41–55.



# La formación en investigación en Enfermería: una práctica profesional emergente

**Lucarelli, Elisa** <sup>1</sup>

**Calvo, Gladys**<sup>2</sup>

**Scabone, Viviana**<sup>3</sup>

**Gay, Nadia**<sup>4</sup>

**Renosto, Malvina**<sup>5</sup>

1 UNTREF, Argentina. [elucarel@gmail.com](mailto:elucarel@gmail.com)

2 UNTREF, Argentina. [gladysrcalvo@gmail.com](mailto:gladysrcalvo@gmail.com)

3 UNTREF, Argentina. [vivianascabone@gmail.com](mailto:vivianascabone@gmail.com)

4 UNTREF, Argentina. [nadiagedu@gmail.com](mailto:nadiagedu@gmail.com)

5 UNTREF, Argentina. [malvinarenosto@gmail.com](mailto:malvinarenosto@gmail.com)

## RESUMEN

Esta presentación, da cuenta de avances y resultados de la investigación que se está llevando a cabo como parte de la Programación Científica de UNTREF 2018-2019, orientada hacia el estudio de la formación en investigación en los ciclos de complementación curricular y su relación con la formación regular de grado. El caso de la carrera de Enfermería de UNTREF: otras instancias curriculares orientadas a la elaboración de la Tesis dirigido por la Dra. Elisa Lucarelli.

A través de esta investigación, se pretende continuar en el proceso de conocer las características didácticas de la formación en los quehaceres investigativos en los dos formatos curriculares (iniciado en el proyecto 2016-2017) ya que la formación en investigación resulta central para la preparación profesional de un licenciado. En este sentido se busca indagar el proceso que culmina con la elaboración de la tesis para lo cual se analiza en profundidad la formación en los quehaceres investigativos de todo el trayecto de formación de Enfermería de UNTREF ya que la investigación resulta una práctica emergente dentro de su campo profesional.

La investigación se desarrolla desde un encuadre teórico didáctico curricular desde una perspectiva didáctica fundamentada- crítica (Lucarelli, 2001 y 2009). Se sigue una metodología cualitativa o modo de generación conceptual (Rigal y Sirvent, 2012) con el fin de analizar las instancias curriculares elegidas y avanzar en la creación de categorías que posibiliten com-

prender desde el punto de vista didáctico, cuáles son los rasgos distintivos de la formación de grado en el área en cuestión. Consideramos que estos aportes pueden resultar un insumo importante para pensar un trayecto de formación en investigación en las carreras de grado y el desarrollo de políticas institucionales orientadas al mejoramiento de la calidad académica universitaria.

**PALABRAS CLAVE:** formación en investigación, currículum, didáctica, universidad

## 1.INTRODUCCIÓN

En el proyecto aprobado como parte de la programación científica UNTREF 2018- 2019 se planteó como **objetivo central** generar conocimiento científico en torno la formación de habilidades en el quehacer investigativo en los ciclos de complementación curricular y su relación con la formación regular de grado en la carrera de Enfermería de UNTREF. En este marco, interesa conocer la formación en investigación en las licenciaturas de complementación en la UNTREF, compararlo con la formación regular de grado que ofrece la misma carrera y comprender las características didácticas (en cuanto a contenidos, metodología) que presentan los espacios curriculares que específicamente forman en el quehacer investigativo. Asimismo, se espera profundizar en las características específicas que adquiere esta formación en la carrera de Enfermería entendiéndola como una práctica profesional emergente, especialmente en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje que se dan en las instancias curriculares orientadas a la elaboración de la Tesis. Además, se busca aportar información que permita ayudar a reflexionar y buscar los medios para mejorar la calidad académica de la formación en investigación en las carreras de grado de la UNTREF.

Estos objetivos se relacionan íntimamente con las **preguntas** centrales de investigación: ¿Cómo es la formación en las habilidades investigativas en la licenciatura de complementación de Enfermería de UNTREF? ¿Qué relación presenta la formación en investigación en la licenciatura de complementación de Enfermería de UNTREF y la formación regular de grado en la carrera de Enfermería de UNTREF? ¿Cuáles son las características didácticas que presentan los espacios curriculares que específicamente forman en el quehacer investigativo en una licenciatura de complementación de Enfermería en UNTREF? ¿Cuáles son las características didácticas que presentan las instancias curriculares orientadas a la elaboración de la Tesis en la carrera de Enfermería en UNTREF?

Uno de los fines centrales de las licenciaturas universitarias es ofrecer un recorrido formativo de calidad para que los alumnos adquieran las habilidades necesarias para desempeñar



se como profesionales, a través de las distintas prácticas, en un área específica. A través de esta investigación se pretende conocer las características didácticas que adoptan las licenciaturas de complementación en cuanto a la formación en los quehaceres investigativos ya que la formación en investigación resulta central para la preparación profesional de un licenciado (Calvo, 2016). El encuadre teórico de este objeto de estudio se realiza a partir de un análisis didáctico curricular desde la perspectiva crítico fundamentada (Lucarelli, 2001; Candau, 1990) y con especial interés en torno al eje articulación teoría y práctica (Lucarelli, 2009).

## **2.DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN**

Para responder a estas preguntas, se realizó una profundización en la lectura de textos que permitió avanzar en la ampliación del marco teórico conceptual de la investigación proveniente del Proyecto anterior 2016-2017 y en el rastreo de antecedentes sobre la forma en la que se investiga actualmente en la carrera de Enfermería. La búsqueda realizada mostró que no existen trabajos sobre esta temática (formación en investigación en los Ciclos de Complementación Curricular en la Carrera de Enfermería) y que efectivamente conforma un área de vacancia. Se pudo acceder a artículos de revistas científicas internacionales que plantean su preocupación en la temática, ya que desde los organismos internacionales de salud se busca impulsar esta práctica emergente en Enfermería. También se analizaron manuales editados por universidades españolas y mexicanas que dan cuenta del predominio de las investigaciones cuantitativas en el área y el interés por desarrollar investigaciones cualitativas e interdisciplinarias.

A nivel curricular se compararon los planes de estudio de la Licenciatura en Enfermería en el formato tradicional de 5 años y el correspondiente al Ciclo de Complementación Curricular, pudiéndose observar que algunas materias coinciden y se encuentran en ambos planes: Introducción a la docencia, Enfermería en paciente crítico pediátrico, Enfermería en paciente crítico adulto, Didáctica en Enfermería (están en el primer año de la licenciatura en ambas modalidades); Taller de tesis, Dinámica de grupos; Gestión de los Servicios de Enfermería (están en el segundo año de la licenciatura en ambas modalidades). También está presente en este segundo año la temática de Servicios Comunitarios, aunque en la Licenciatura tradicional aparece como Salud Comunitaria IV y en el CCC como Enfermería en Salud Comunitaria. Es posible que este cambio de nombre se dé por las correlatividades existentes en la licenciatura tradicional ya que en ella se viene cursando Salud Comunitaria I, II y III desde el inicio de la carrera. Algunas diferencias que se perciben entre ambos planes son los siguientes: Metodología de la investigación y Bioestadística que están en el primer año de la licenciatura tradicional, pasan al segundo año de la licenciatura en Complementación. Es posible que ante la heterogeneidad

del alumnado ingresante al CCC necesiten introducirse a la investigación luego de un primer año de retomar sus estudios.

Por otro lado, a los alumnos del CCC se le suman 4 asignaturas más: Introducción al Mundo Contemporáneo, Problemas de Historia del Siglo XX (en primer año del CCC), Cuestiones de Sociología, Economía y Política y Cultura Contemporánea (en segundo año del CCC) que son materias comunes a todas las carreras de grado de la UNTREF. Estas asignaturas, al igual que Metodología de la investigación, son dictadas por la Secretaría Académica de la Universidad y son obligatorias a todos los alumnos. Por ese motivo se incorporan en este momento del trayecto, ya que los alumnos de la licenciatura tradicional ya cursaron esas cuatro asignaturas al ingresar a la carrera durante el primer año. Por ende, se busca que a igual título se obtenga una formación similar haciendo cualquiera de los dos recorridos curriculares.

Como se desarrolló un diseño cualitativo o de generación conceptual (Rigal y Sirvent, 2012), el trabajo de campo consistió en realizar el seguimiento de la cursada de estas asignaturas, de manera de sumergirse en la empiria para comprender la realidad estudiada. Las técnicas de recolección de la información que se seleccionaron son: la recopilación del material curricular de las asignaturas (programa, bibliografía, cuadernillos, etc.), la observación de clases a lo largo de un mes en el cuatrimestre que se dicta la asignatura y entrevistas semi-estructuradas con el/los docentes a cargo. Para el análisis de todo el material obtenido en terreno se utilizará el Método Comparativo Constante de Glaser y Strauss (1967), el cual, a través de un interjuego constante entre teoría y empiria permite la construcción de las primeras categorías.

### **Una asignatura en estudio: “Bioestadística”.**

La asignatura “Bioestadística” se halla localizada en el cuarto año de la licenciatura tradicional en Enfermería y en el segundo año del CCC en Enfermería, ambas formaciones ofrecidas por la UNTREF.

A través del trabajo en terreno se han observado clases presenciales y se ha realizado el seguimiento online de la modalidad de trabajo “aula virtual” a través de la plataforma educativa Edmodo.

El programa de la asignatura está compuesto por los siguientes aspectos: fundamentación, objetivos generales, objetivos específicos y contenidos de cada una de las unidades (cuatro en total), metodología de enseñanza y aprendizaje y, por último, programa de trabajos prácticos. Además, se señalan ciertos datos institucionales de la carrera y datos que corresponden a la asignatura: horas teóricas-prácticas (64) y equipo docente que la conforma (profesora a cargo y profesores adjuntos). En la fundamentación se da cuenta de la importancia de la “capacitación permanente del recurso humano en Enfermería para avanzar en la búsqueda de estrategias que posibiliten abordar las transformaciones cuanticualitativas y así garantizar

la calidad de atención” (Programa, 2019). A través de los objetivos y contenidos puede observarse que se trata de una asignatura centrada en el análisis estadístico. Importa resaltar que, en el campo de la Enfermería, la investigación comenzó siendo de índole cuantitativa y aún continúa teniendo un fuerte peso esta lógica investigativa.

La estructura de las clases se organiza a través de una secuencia dividida en clases presenciales y en instancias de trabajo domiciliario, en donde las estudiantes realizan trabajos prácticos, que luego son recuperados en el espacio de las clases presenciales. Al respecto, cabe mencionar que, en el listado de trabajos prácticos que figura en el programa, se hace referencia a la cantidad de horas de “producción autorregulada en actividad de campo” que conlleva cada uno de estos trabajos, los cuales varían entre 8 a 12 hs de duración.

Las estrategias didácticas de enseñanza utilizadas en las clases observadas, se centran predominante en la exposición dialogada y el diálogo pedagógico, y, en algunos casos, la exposición pura breve por parte del docente. Los trabajos prácticos aparecen como un eje central a partir del cual se estructuran las estrategias mencionadas, al momento de trabajar sobre los avances que presentan las estudiantes en clase ya que el intercambio se centra en las producciones realizadas. En referencia al uso de recursos, en primer lugar, cabe mencionar el “aula virtual” de la plataforma Edmodo, en donde el equipo docente carga materiales, lectura sugerida, videos, actividades y trabajos prácticos.

La evaluación se estructura a partir de lo trabajado en los trabajos prácticos. Las estrategias de evaluación utilizadas son: “exposición de trabajos” o “coloquio” por parte de las estudiantes como defensa de su trabajo, la autoevaluación de su desempeño y el uso de una rúbrica.

Las modalidades particulares de articulación teoría-práctica (Lucarelli, 2009) que se han podido identificar son principalmente la *ejercitación*, modalidad con un grado bajo de identificación con el aprendizaje significativo, y la producción, en la que se advierte mayor complejidad y autonomía en la construcción del conocimiento.

En cuanto a la formación en investigación, se pueden identificar dos enfoques en las clases observadas. Por un lado, el instrumental *“es el enfoque que se caracteriza generalmente por centrarse en el trabajo específico con algún instrumento o técnica (...) de recolección de información o de análisis como: la observación, la encuesta, la entrevista, el análisis estadístico, etc.”* (Calvo, 2008, p. 9). En el caso que nos ocupa específicamente se pudo apreciar el trabajo con encuestas, procesamiento de datos y análisis estadístico. Por otro lado, el enfoque metodológico. Este enfoque *“(...) se caracteriza generalmente por centrarse en mostrar la ‘Cocina de la investigación’ y las grandes decisiones del investigador mientras realiza su trabajo (...) Aquí se pone énfasis en situaciones didácticas que impliquen al alumno “ponerse en la piel” de un investigador”* (Calvo, 2008, p. 8). Este último puede tener diferentes formas de aproximación: puro o combinado con lo metodológico. Por ejemplo: por un lado, hay momentos de

la clase en donde se aprecia que los docentes focalizan solamente en lo instrumental ya que desarrollan contenidos estadísticos; pero por el otro, en otras situaciones de clase se puede apreciar una convivencia de ambos enfoques, como cuando se guía a los alumnos en cómo elaborar un diseño o un artículo científico.

### **Otra asignatura: “Taller de tesis”**

Se realizaron observaciones de las clases de Taller de Tesis con una modalidad presencial y también se propuso un seguimiento de las actividades que figuran en la plataforma virtual Edmodo utilizada por el docente. Por otro lado, se analizaron las rúbricas de evaluación y el programa de la asignatura. La misma se encuentra ubicada en el quinto año de la licenciatura tradicional en Enfermería que ofrece UNTREF y en el segundo año del ciclo de complementación curricular (CCC) en Enfermería que ofrece la misma institución universitaria. En la cursada observada se encontraban solamente estudiantes de CCC en Enfermería. El programa de la asignatura contiene una breve fundamentación en la que expresa lo siguiente: “Se realiza este taller para acompañar al educando en la elaboración de su trabajo científico aplicando los organizadores previos internalizados en Metodología de la investigación y conociendo las herramientas puntuales de la investigación en el área de la salud” (Programa, 2019). A través de la modalidad de taller así indicada, la asignatura se desarrolla mediante la realización de clases presenciales y de trabajo domiciliario independiente (utilizando la plataforma Edmodo) denominado este último “trabajo de campo”.

La estructura de las clases presenta una secuencia coherente con el cronograma que figura en el programa 2019. Se organizan a través de momentos centrados en la exposición de contenidos teóricos por parte del docente y de diálogos que giran alrededor de los trabajos de los estudiantes sobre sus temas de investigación para la tesis, que previamente fueron presentados a través de la plataforma Edmodo.

Las entregas virtuales de los avances del proyecto son corregidas por el docente con comentarios para su futura entrega final. En lo referente a la evaluación podemos identificar dos tipos (Camillioni, 2004): por un lado, la formativa, la cual busca obtener información de los procesos que se encuentran en desarrollo contribuyendo a los aprendizajes en curso. Por el otro lado, la sumativa, centrada en el proceso final y se utiliza principalmente para la calificación. Teniendo en cuenta estas definiciones, se puede observar que ambas evaluaciones forman parte de la asignatura de manera complementaria, ya que el docente les pide entregas en las que realiza correcciones y posteriormente se entrega la versión final incluyendo los comentarios realizados por el docente.

En el transcurso de las clases se desarrollaron contenidos conceptuales, procedimentales



y actitudinales centrados en los componentes y en el proceso de elaboración de una tesis de grado. Los primeros por su parte, remiten a nociones, conceptos, teoría; en tanto que los segundos remiten a habilidades de procedimiento, operatoria y análisis; en cambio los terceros, refieren a valores y actitudes (Ander Egg, 1995).

En cuanto a las estrategias de enseñanza según Eggen y Kauchak (2002) una clase expositiva es una forma de enseñanza en la cual los estudiantes reciben información pasivamente suministrada por los docentes de una manera presuntamente organizada. Se ha usado la exposición pura breve con el fin de presentar contenidos a modo de introducción al tema, al principio de la clase o al comenzar uno nuevo. Por otro lado, la exposición dialogada y el diálogo pedagógico fueron utilizados de manera predominante, fomentándose así la participación del estudiante. Esto último generó una dinámica grupal en la que los estudiantes realizaban sugerencias o comentarios sobre el trabajo de sus compañeros, a la vez, que expresaban sus dudas sobre aspectos teóricos.

En relación a las intervenciones del docente en la formulación de preguntas a los estudiantes, se pueden apreciar que el profesor incluye diferentes tipos de preguntas. Estas fueron de tipo divergente (en las que realiza preguntas amplias de múltiples respuestas), convergente (de respuesta única), preguntas de opinión y otras de control de la tarea asignada. Los recursos fueron predominantemente el pizarrón y en la última clase, el proyector usado por los estudiantes para la presentación de diapositivas que acompañaban la exposición de sus trabajos; esta representó la instancia de evaluación final de la cursada.

Como síntesis puede afirmarse que la asignatura observada desarrolla un proceso orientado a la elaboración, por parte de los estudiantes, de un diseño de investigación, así como una guía de los procesos de escritura que están implícitos en esa realización. Calvo (2016) utiliza el término enfoque metodológico para este tipo de propuesta en el cual se plantea una forma de organización de los contenidos desde una perspectiva metodológica didáctica pensada para trabajar la cocina de la investigación con los estudiantes a nivel áulico.

### **La producción de tesis como culminación de la formación en investigación.**

Una tarea complementaria incluida en nuestro estudio sobre la formación en investigación en los CCC de la licenciatura en Enfermería, consistió en la sistematización y el análisis de las tesis producidas por los estudiantes entre los años 2003 y 2019. Sobre un total de 70 (tesis) existentes observamos que, en los primeros años, la mayoría de las tesis correspondieron a estudiantes de la modalidad tradicional de la licenciatura en Enfermería. A partir del año 2015 comienzan a presentarse tesis de la licenciatura con cursada de complementación curricular (C.C.C.).

En el año 2019 todas las tesis presentadas correspondieron a esta modalidad. Sobre ellas,

por otro lado, pudimos constatar que la mayor cantidad de producción científica sería la producida en este año, ya que denota el mayor número de trabajos presentados desde el año 2013. Por otro lado, en cuanto a la dimensión metodológica pudimos constatar que las técnicas más utilizadas para obtener la información empírica fueron las encuestas y planillas. Los estudios fueron en la mayoría descriptivos de corte transversal, en segundo lugar, de metodología cuantitativa retrospectiva transversal no experimental y en último lugar de corte cualitativo comparativo transversal. En la mayoría se utilizaron tablas y gráficos.

### 3.CONCLUSIONES

En síntesis, la formación en investigación en la carrera de Enfermería de UNTREF está fuertemente ligada a la formación profesional sustantiva logrando una importante articulación teoría y práctica. A su vez, la organización de los CCC con asignaturas que andamian la producción de la tesis favorecen a la formación en investigación.

Como se observa, la existencia de estas asignaturas centradas en la formación en investigación resulta esencial para acompañar a los estudiantes en el proceso orientado a concretar la tesis de grado y así completar su licenciatura. En este sentido, la existencia de ciclos de complementación curricular les permite a las universidades responder a la necesidad creciente de formar este tipo de profesionales del campo de la salud, mientras que, desde la perspectiva institucional, la oferta que constituyen los CCC (a la vez que incrementa el conocimiento científico en el campo disciplinar) posibilita sostener el número de egresados, favoreciendo la reinserción en la vida universitaria de estudiantes con formación previa.

### BIBLIOGRAFÍA

Ander Egg, E. (1995). *Planificación Educativa*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

Calvo, G. (2008). La formación en investigación en las carreras de grado de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). I Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales, 10, 11 y 12 de diciembre de 2008, La Plata, Argentina. Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.9462/ev.9462.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.9462/ev.9462.pdf)

Calvo, G. (2016). *La gestión del conocimiento en la universidad. Los espacios curriculares de formación en investigación en las carreras de grado de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA)*. En: Revista RAES. Revista Argentina de Educación Superior. Buenos Aires. Año 8/ Número 12 / junio 2016 (ArtNº1- pp 14 a 33)



Camilloni, A. (2004). Sobre la evaluación formativa de los aprendizajes. *Quehacer educativo*, 14(68), 6-12.

Candau, V.M. (1990). *Hacia una nueva didáctica*. San Pablo, Brasil. Ed Vozes.

Eggen y Kauchak: (2002). *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. México: Fondo de Cultura Económica.

Glaser y Strauss: (1967). *The discovery of grounded theory (El descubrimiento de la teoría de base)* Aldine Publishing Company. Chicago. Traducción del Cap. V. El método Comparativo Constante.

Lucarelli, E. (2001). *La Didáctica de Nivel Superior*. Bs. As. UBA. OPFYL.

Lucarelli, E. (2009). *Teoría y práctica en la universidad*. Buenos Aires. Miño y Dávila.

Moreno Bayardo, G. (2015). *La formación para la investigación en el posgrado. Una propuesta de desarrollo de habilidades*. EN: Mancovsky y Moreno Bayardo: La formación para la investigación en el posgrado. Buenos Aires. NOVEDUC.

Rigal, L. y Sirvent M.T.: (2012). *Metodología de la Investigación Social y Educativa: Diferentes caminos de producción de conocimiento*. Buenos Aires. Miño y Dávila. (Manuscrito en vías de revisión)

# La perspectiva de la extensión desde el marco de las prácticas pre-profesionales supervisadas. Diseño de un Proyecto Pedagógico Interdisciplinario Interfacultades

**Farré, Jorgelina Beatriz<sup>1</sup>**

**Batista, Pablo Rodrigo<sup>2</sup>**

**Berrueta, Pedro Cayetano<sup>3</sup>**

**Viera Barreto, Jessica Noelia<sup>4</sup>**

Facultad de Psicología, U.N.L.P, Argentina, [jorgelinafarre@yahoo.com.ar](mailto:jorgelinafarre@yahoo.com.ar)

Facultad de Ciencias Veterinarias, U.N.L.P, Argentina, [prbatista.mv@gmail.com](mailto:prbatista.mv@gmail.com)

Laboratorio de Anatomía Comparada, Propagación y Conservación de Embriofitas Dr. Elías de la Sota. FCNyM, U.N.L.P, [pedrocayetanoberrueta@gmail.com](mailto:pedrocayetanoberrueta@gmail.com)

4 División Plantas Vasculares, Museo de La Plata, Argentina, [jvierabarreto@fcnym.unlp.edu.ar](mailto:jvierabarreto@fcnym.unlp.edu.ar)

## RESUMEN

Una problemática común que se nos presenta como docentes en el ámbito educativo universitario está vinculada a la escasez (o nulidad) de instancias de formación tempranas durante el corte que comprende a los primeros años de las carreras de grado. Desde las respectivas asignaturas que conforman el presente *proyecto pedagógico de prácticas pre-profesionales* nos proponemos delinear una propuesta curricular de innovación ante los múltiples desafíos que nos presenta la realidad sociopolítica actual, de la cual el ámbito académico no queda exenta.

Por su parte, la reglamentación marco que se establece respecto de las Prácticas Profesionales Supervisadas (PPS) determina el carácter de obligatoriedad sólo en asignaturas correspondientes a los últimos años de la carrera (en aquellos casos en que el currículum de la carrera lo contemple). Pero incluso existen espacios formativos académicos, en los cuales dicho dispositivo formal de aprendizaje está ausente aun en los respectivos planes de estudio de grado.

Con ello, nuestro interés reside en dar respuesta a este cierto déficit formativo a través de un dispositivo de enseñanza y aprendizaje que articule la unión de tres campos disciplinares diversos:

Las ciencias naturales, la medicina veterinaria y la psicología social que, tradicionalmente,



no exhiben una historia de manifiesta comunicación entre sí -incluso que a simple vista no tienen demasiados puntos en común-; pero que en el ámbito de la extensión enmarcadas desde el dispositivo de las practicas pre-profesionales pueden constituir una estrategia apropiada de intervención socio-comunitario ante ciertas problemáticas sociales complejas.

Entonces, partiendo de la necesidad de generar una articulación temprana entre los distintos componentes del *currículum*, con los diversos aspectos del campo de formación profesional y con el fin de que las y los estudiantes desarrollen la capacidad de integración conceptual, la previsión, la planificación y la resolución de situaciones problemáticas planteadas en diferentes ámbitos de la realidad de cada campo disciplinar específico, se plantea el diseño de una propuesta de aplicación de los contenidos a modo de prácticas pre-profesionales supervisadas para cada asignatura de las respectivas carreras a través de un proyecto pedagógico de extensión interfacultades, que incentive la practica desde el aula universitaria. La propuesta de trabajo en red interinstitucional (Interfacultades e interdisciplinario) apunta a resolver aquellos problemas socioambientales presentes en la comunidad, que de otro modo desde una estructura fragmentada serían imposibles de abordar.

En este sentido, entendemos que nuestra propuesta pedagógica constituye un entramado de elementos teóricos, pedagógicos, políticos e institucionales, y que a su vez, sustenta una innovación curricular. De este modo, se establece la promoción de prácticas pre-profesionales en años tempranos de la carrera (promediando la formación de grado), favoreciendo la articulación entre “el mundo académico” y el “mundo del trabajo” de manera que se enlacen los conocimientos teórico-prácticos que dan cuenta de un *saber-hacer* unido a las reglas del funcionamiento institucional con un propósito ético-político ligado al acompañamiento pedagógico de procesos formativos de construcción de un conocimiento critico-participativo acerca de las demandas de la compleja realidad social circundante.

**PALABRAS CLAVE:** proyecto, innovación, extensión, prácticas pre-profesionales supervisadas.

## **1.INTRODUCCIÓN. A MODO DE MARCO REFERENCIAL E INSTITUCIONAL**

Nuestras instituciones académicas de referencia se soportan en un establecimiento concreto (espacio material) representadas por las diferentes Unidades Académicas pertenecientes a la égida de la U.N.L.P. Este diseño curricular tendrá como escenario dicho ámbito académico institucional para sustentar y habilitar nuestra propuesta pedagógica en el marco de las respectivas cátedras en cuestión. A su vez, este escenario académico deberá articularse con otro ámbito específico elegido como escenario concreto de intervención que es el de la

comunidad de la Reserva Ecológica de Punta Lara elegido por las características intrínsecas a la preservación del ecosistema y por presentar, a su vez, poblaciones con cierto grado de vulnerabilidad psico-socio-ambiental en contacto con su entorno inmediato. Este segundo escenario estará atravesado por otras instituciones (establecimientos educativos y barriales) propias del espacio barrial en el que desarrollemos nuestro proyecto curricular (escuelas, centros de fomento, etc).

En tanto sujetos del desarrollo curricular, docentes y estudiantes, suscribimos a la categoría de sujetos sociales caracterizada por poseer conciencia histórica de pertenecer a un grupo o sector que adhiere a determinado proyecto social (educativo) y que tienen diferentes formas de actuar en el desarrollo curricular.

Con ello, nuestro posicionamiento frente a la presente propuesta de innovación curricular consiste, por un lado, en una mirada técnico/metodológica dada las características centradas en la investigación de las disciplinas científico-tecnológicas que componen el proyecto, pero sin prescindir de la articulación dialéctica con una mirada interpretativa poscrítica (Da Silva, 2001) de la realidad socioeducativa en la que se despliegan las actuales prácticas de enseñanza-aprendizaje.

Respecto de la noción de *currículum*<sup>145</sup> de la cual partimos se concibe al mismo como la síntesis de elementos culturales, conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos que conforman una propuesta político-educativa articulada a los proyectos político-sociales amplios de quienes los impulsan (De Alba, 1995). En este sentido, todo currículum educativo representa un campo de contacto e intercambio cultural (a veces desigual) que refleja las problemáticas de poder entre diversos grupos con intereses contrapuestos. Asimismo esta autora propone que existen procesos de determinación social en los cuales, a través de luchas, negociaciones o imposiciones (en momentos de transformación y génesis) producen ciertos rasgos propios que configuran una estructura social relativamente estable, lo que tiende a definir los límites y posibilidades de los procesos sociales que se desarrollan (De Alba, 1995:89).

Por otro lado, consideramos a las relaciones entre *currículum* e institución como un vínculo indisoluble. En palabras de María Raquel Coscarelli, el *currículum* es entendido como un proyecto institucional integral de formación que brinda sentido a las disciplinas, experiencias y prácticas pedagógico-didácticas específicas en cuanto deviene en una guía orientadora de la formación integral (Coscarelli, 2017). Desde esta perspectiva, se entiende a las instituciones como normas-valor que por su uso han sido recuperadas para la vida (social) con sentidos que generan una regularidad relacional y simbólica, en tanto representan formaciones cultu-

---

145.- Resultan complementarias a estas conceptualizaciones, las dos acepciones que nos provee Ángel Díaz Barriga (2012) acerca del término currículum: en tanto aquél que hace referencia a una teoría sobre planes y programas de estudio; así como también el entendimiento desde sus inicios, como el conjunto de experiencias educativas que se promueven en el aula a partir del trabajo docente.

rales bifrontes que producen subjetividad. Las instituciones enmarcan y sustentan las innovaciones proyectuales que se desarrollen en su seno. En este sentido, podemos pensar en la emergencia de nuevas formas de subjetivación que ya no son una producción directa del disciplinamiento, sino de nuevas conformaciones institucionales.

Cuando se aprende una práctica, en este caso profesional, se inicia en las tradiciones de una comunidad de prácticos y esas prácticas pueden aprenderse de diversas maneras (Malet, 2015). Schön define la noción de practicum como “una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica”. Las y los estudiantes aprenden haciendo y sitúa estas tareas en una posición intermedia entre “el mundo de la práctica, el mundo de la vida ordinaria y el mundo esotérico de la Universidad” (Schön, 1998:46). La idea de formación desarrollada por Ferry (1997) para el tratamiento de las prácticas profesionales es que formarse implica adquirir cierta forma, la formación busca una manera, una forma para desempeñar una tarea, un oficio o una profesión dando a entender que el estudiante debe adquirir las habilidades, conocimientos y actitudes para el rol que debe cumplir desde lo socio-cultural como futuro profesional.

Bajo estos puntos de vista, consideramos que nuestro denominado Proyecto Interdisciplinario de Extensión de Prácticas pre-profesionales Inter-facultades al ámbito socio-comunitario deberá contemplar las múltiples dimensiones en las que se desarrollan los sujetos en su vida cotidiana a saber, los vínculos con los animales domésticos y de cría (Ciencias Veterinarias), los nexos con su entorno ecológico amplio (Botánica) así como también las relaciones sociales intersubjetivas e intra e interfamiliares de producción y reproducción de sus lazos sociales (Psicología Social), y no solo los contenidos teóricos académicos que cada una de las disciplinas despliega en sus respectivos planes de estudio de grado.

## **2.DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA**

Zabalza Beraza y Zabalza Cerdeiriña (2012) desarrollan conceptos precisos acerca del sentido de la innovación. En esa dirección la propuesta de este trabajo será adoptar cambios intencionales y justificados en las *currícula* de las asignaturas de cada unidad académica, considerando como meta la apertura, actualización y mejora en la calidad educativa. A partir de la consideración del concepto de innovación como la introducción de algo nuevo que produce una mejora, el hecho de pasar de lo que se tenía antes a un estado diferente, apreciado como mejor respecto del anterior, supone la presencia de un cambio (Fernandez Lamarra, 2015:28). Lo que hace que un cambio sea una innovación es que el cambio se haya producido con una intencionalidad, en nuestro caso pedagógica-crítica.

En efecto, las innovaciones crean nuevas situaciones en las cuales están en juego las fuen-

tes de poder de los distintos grupos, ya que una innovación implica un cambio de un grupo en relación con otros; según el sentido que va adoptando la implementación, lleva a la consolidación o una nueva cristalización de una fuente de poder (Fernández Lamarra, 2015:279). Si bien la innovación educativa constituye un proceso abierto a múltiples configuraciones y dispuesto a la incertidumbre, es necesario tener en cuenta la serie de cambios planificados como indicadores que produzcan una mejora o transformación en el curriculum (Zabalza, 2012).

Pero ¿de dónde proviene ese cambio? Siguiendo a Rama (2009), el cambio parte de tres instancias: del desarrollo disciplinar (en nuestro caso de las Ciencias Naturales, las Ciencias Veterinarias y la Psicología Social de orientación crítico-dialéctica), de la interdisciplinariedad en el cruce periférico de las diversas disciplinas del Proyecto en cuanto a su vinculación social; es decir que es en el espacio de las prácticas mismas en donde emerge la experiencia de “mirar la realidad”<sup>146</sup>.

## 2.1. Objetivos

En el contexto del Proyecto de Extensión se plantean los siguientes objetivos generales de aprendizaje:

- Comprender por medio de las prácticas pre-profesionales la relación entre comunidad y ambiente. Sus agentes y relaciones.
- Aplicar e integrar los conocimientos teóricos y metodológicos adquiridos en las distintas asignaturas de la carrera.
- Considerar la diversidad de sujetos sociales en un proyecto: docentes, profesionales, estudiantes y sujetos de la comunidad.

Dichos objetivos de aprendizaje son subsidiarios de los siguientes propósitos educativos:

- Promover la formación académica integral de las y los estudiantes en los aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales en los diferentes ámbitos de la realidad socio-cultural y del medio ambiente.
- Promover el desarrollo de la capacidad de intervención por parte de las y los estudiantes en las diferentes áreas o sectores de la práctica profesional en conjunción con la apertura de saberes interdisciplinaria.

---

146.– De este modo, nuestro diseño de proyecto interdisciplinario interfacultades también respondería a la idea de inclusión como eje de las prácticas, dado que propone trabajar en comunidades de aprendizaje de educación no-formal (en otros ámbitos que no son el académico) a través de propuestas de incluir en los grupos cierta heterogeneidad en las trayectorias educativas de sus integrantes.



- Promover el desarrollo de pensamiento crítico para la resolución de problemas inherentes a cada campo disciplinar específico.
- Promover el concepto de la universidad como parte de la comunidad.

## **2.2. Estrategias de implementación**

Lugar de Implementación del proyecto: Reserva Ecológica de Punta Lara, Municipio de Ensenada, Provincia de Buenos Aires. Se trabajará en conjunto con la institución Escuela Primaria N° 6 "Hernando Arias de Saavedra" para la planificación y ejecución de las fases descritas a continuación.

## **2.3. Estrategia sobre la elección del área de estudio. El escenario educativo comunitario**

La Escuela N° 6 de Punta Lara, posee una particularidad única en la provincia de Buenos Aires, se encuentra a pocos kilómetros de distancia de la entrada a la Reserva Natural Punta Lara (Ley 10.907). Esta reserva se caracteriza por tener 6000 hectáreas en extensión. Ubicada entre los partidos de Ensenada y Berazategui, ocupa parte de la costa del Río de La Plata ( 7 km de costa), posee el carácter de reserva integral, lo que significa que dentro de la zona hay terrenos privados y habitantes. El fuerte impacto antrópico registrado en la Provincia de Buenos Aires, la más poblada de la República Argentina (15.625.084 habitantes según INDEC 2010) pone en riesgo este tipo de zonas naturales preservadas rodeadas de un gran cordón urbano y metalúrgico (Gorrer, 2018).

## **2.4. Selección del área de estudio: comunidad y ambiente. La relación entre sus agentes**

Dadas las características medioambientales, socioeconómicas y epidemiológicas, el área de estudio elegida es un modelo para pensar sobre las problemáticas socio-ambientales, articular los saberes entre los diferentes actores de la comunidad de Punta Lara y la Universidad en sus Unidades

Académicas comprometidas con el proyecto pedagógico. A su vez, pretende visibilizar y valorar la Reserva Natural de Punta Lara en sus funciones educativas y biológicas, como herramienta para la construcción de una mirada holística ambiental, superando las tensiones que surgen de la coexistencia del área natural y la urbanización circundante.

## **2.5 Metodología de trabajo. Formas de organización**

El proyecto tendrá una duración de 8 (ocho) meses. Las y los estudiantes participarán cada

dos semanas de la actividad de campo, intercalando con clases teórico/prácticas asociadas al dictado de los contenidos de cada asignatura. El proyecto tendrá tres etapas de acción, que se definirán de acuerdo al cronograma más adelante expuesto.

## 2.6 Etapas de organización e implementación

En una primera etapa, luego del establecimiento de los grupos interdisciplinarios de trabajo interfacultades por parte de la coordinación, se procederá a un relevamiento de la situación socio-medio-ambiental del barrio, a través de las siguientes estrategias de enseñanza que tienen en común la de ser técnicas interactivas y de participación grupal:

- Reconocimiento y caracterización territorial (interdisciplinario). Geoterritorialidad e intersectorialidad
- Evaluación y descripción de la flora y fauna del lugar
- Consignación de la presencia de mascotas y estado sanitario general
- Planificación de planes de acción, construcción y realización de encuestas
- Realización de encuestas socio-ambientales y entrevistas de diagnóstico y detección de las necesidades psicosociales que potencialmente afectan la salud mental de las poblaciones
- Diseño (con perspectiva a una posterior difusión) de campañas de prevención y promoción de la salud comunitaria

En una *segunda etapa* se procederá a la ejecución de los planes de acción estratégicas didácticas (planificación estratégica), donde cada estudiante trabajará de acuerdo a su campo disciplinar específico:

### a. Ciencias Veterinarias

1.1. Atención Primaria de la Salud de mascotas del barrio. Vacunación.

Utilización de métodos complementarios de diagnóstico para la detección de *Dioctophyma renale* u otras enfermedades zoonóticas.

1.2. Promoción de la tenencia responsable y el potencial zoonótico de las enfermedades a través de charlas a la comunidad.

### b. Ciencias Naturales

2.1. Establecimiento de la situación actual de la diversidad biológica del entorno en estudio y su importancia enfatizando las problemáticas regionales de conservación.

2.2. Reconocimiento de las diferentes especies y transferencia del conocimiento adquirido



sobre especies autóctonas y exóticas de importancia para la zona a la comunidad educativa.

2.3. Análisis y determinación del uso y costumbre de plantas del área de estudio.

**c. Psicología Social**

3.1. Análisis y desarrollo de las fases metodológicas del proceso de investigación psico-social (desde la perspectiva epistemológica de Juan Samaja) Diagnóstico y detección de las problemáticas psicosociales relevantes. Categoría de sujeto y producción de subjetividad en contextos socio-históricos.

3.2. Profundización conceptual referida a la temática de los métodos de abordaje de las problemáticas psicosociales: técnicas de encuestas estructuradas, entrevistas cualitativas semi-dirigidas como herramienta de investigación social y las características del dispositivo grupal.

En una tercera etapa se realizará el procesamiento de la información obtenida en cada grupo de trabajo interdisciplinar, la cual deberá finalizar con la redacción de un informe, que incluya propuestas de trabajos futuros.

La evaluación del proceso consta de dos niveles: evaluación de los aprendizajes pertinentes a cada disciplina y, la evaluación del Proyecto Pedagógico interdisciplinar de Extensión.

Tabla 1 (de contenidos temáticos)

	Contenidos teóricos				Contenidos Metodológicos		
	Ciencias Veterinarias	Promoción de la tenencia responsable	Atención Primaria de la salud en mascotas	Vacunación	Zoonosis	Métodos complementarios de diagnóstico	Charlas a la comunidad
Ciencias Naturales	Diversidad biológica	Reconocimiento de especies	Uso de plantas		Colección de plantas	Elaboración herbarios	Análisis con bibliografía
Psicología Social	Categoría de Problema social			Detección de problemáticas psicosociales	Entrevistas semi-dirigidas	Dispositivo grupal	Proceso de Investigación cuali-cuantitativo

Los contenidos conceptuales que serán seleccionados de los programas vigentes de las respectivas asignaturas (currícula) se integran en torno a un eje central vinculado a las prácticas pre-profesionales desde el ámbito de la extensión a lo socio-comunitario. Los ejes restantes se centran en los desarrollos teóricos específicos de cada campo disciplinar, la metodología de la investigación científica y las técnicas específicas de intervención de campo.

En sus aspectos procedimentales y actitudinales los contenidos conceptuales poseen características en común, dado que las estrategias didácticas serán implementadas a través de la dinámica grupal, y los grupos de participación-discusión. A su vez, se promoverán valores como la solidaridad, el trabajo en equipo y el cuidado del medio socio-ambiental, entre otros. Por ende, las prácticas pre-profesionales que encuentran su anclaje en la formación de grado de las y los estudiantes trabajando en la resolución de problemas, serán la fuente de interrogación y aprendizaje que no están solo centradas en la teoría.

## **2.7 Fases del proyecto. Evaluación de impacto**

Haciendo nuestras las palabras de A. Camilloni (2016), quien plantea que en tanto el proceso de evaluación está entramado con las acciones que se realizan en cada etapa y se resuelvan adecuadamente los problemas técnicos, sin dejar de lado los valores que se ponen en juego en el proyecto de extensión, la evaluación es un recurso que contribuye a enriquecer y profundizar los alcances y logros del proyecto y contribuye a la formación de todos los que en él participan (Camilloni, 2016).

- Fase previa: Estudio de viabilidad (y, si es necesario, de factibilidad). Conformación de un Equipo de Gestión interinstitucional que se prevé que esté conformado por un grupo de coordinadores (4 docentes referentes de cada una de las cátedras) y un grupo de tutores acompañantes (docentes pertenecientes a la materia).

- Fase de la implementación: Evaluación del proceso y monitoreo formativo de las operaciones del programa para efectuar los ajustes necesarios. Dicha evaluación será llevada a cabo por los docentes o tutores encargados de las respectivas comisiones de pertenencia durante la realización del proyecto.

- Evaluación final: control sobre los logros y su relación con los fines y objetivos iniciales y los que surgieron en el desarrollo del proyecto. Se pretende para esta fase de evaluación la implementación de una Jornada de Exposición Interdisciplinaria al fin del ciclo lectivo, en la cual los grupos de estudiantes de las distintas comisiones de pertenencia de cada Unidad



Académica integrante puedan exponer sus resultados, logros, puntos de vista crítico-constructivos y experiencias sobre las prácticas realizadas.

- Seguimiento: Evaluación en el período posterior (corto, mediano y largo plazo) a la implementación del proyecto para controlar cuáles son sus efectos, su duración y sus posibles consecuencias.

Ilustración 1 (Representación gráfica del proyecto interdisciplinario)



### 3.CONCLUSIONES

La extensión, junto con la docencia y la investigación, constituyen los tres pilares básicos del hacer académico en la Universidad Nacional de La Plata (U.N.L.P.), tal como queda expresado en su estatuto universitario. Se entiende por extensión a la interacción entre universidad y comunidad, mediante la cual, la producción de conocimientos académicos se vincula con distintos procesos sociales, a fin de producir una serie de transformaciones necesarias para el logro de una mejor calidad de vida.

La extensión universitaria es un proceso educativo no-formal de doble vía, planificado en función de las inquietudes y necesidades de la sociedad, que contribuye a la solución de diversas problemáticas sociales, a la toma de decisiones y a la formación de opinión. Asimismo, la extensión universitaria busca generar espacios profundamente humanizantes en los

que surjan nuevas instancias de intercambio para la construcción colectiva de conocimientos nacidos a partir del diálogo de saberes académicos y populares, que aporten a la resolución de los problemas socio-ambientales actuales<sup>147</sup>. En definitiva, un ámbito donde las diversas perspectivas puedan integrarse en propuestas concretas de acción y de reflexión, resignificando las prácticas académicas tradicionales, impulsando la acción “con el otro y para todos”.

Somos conscientes que, la implementación y evaluación de este tipo de proyectos de extensión incluidos en el currículo universitario con propósitos académicos, profesionales y sociales articulados y un enfoque pedagógico de educación experiencial, es un proceso particularmente complejo dadas las múltiples funciones desplegadas por la evaluación en los planos institucional y estratégico. Por ello, sabemos que deben tomarse decisiones en cada una de las etapas de planificación, desarrollo y finalización del proyecto con la intervención necesaria de los diversos actores institucionales que en él participan.

Finalmente consideramos que el mayor valor pedagógico de incluir la educación experiencial en el currículo universitario reside en la vinculación exitosa de dos dimensiones fundamentales del aprendizaje: el que realizan las y los estudiantes en sus actividades habituales como agentes activos en la construcción del conocimiento disciplinar, con el que desarrollan dentro del proyecto de educación experiencial en tanto construcción de un rol profesional comprometido con lo social, sea en las modalidades de voluntariado, aprendizaje-servicio o práctica profesional. Con ello emerge un desafío político ineludible que nos interpela como docentes, cuyo enlace entre ambas debe ser estimulado por toda la comunidad educativa.

## BIBLIOGRAFÍA

De Alba, Alicia (1995). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Bs. As. Ed. Miño y Dávila, Cap. III

Díaz Barriga, A. (2015). *Currículum: entre utopía y realidad* Bs.As. Amorrortu, introducción y Caps. 1 y 2

Camilloni, A. W. de (2016). *La Evaluación en proyectos de extensión incluidos en el currículo universitario*. En revista +E versión digital, (6), pp. 24-35. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL

Coscarelli, María Raquel (2017). “Currículum e institución (capítulo 2)”. En Picco, Sofía y

---

147.- Esta modalidad de diseño pedagógico de dispositivos de intervención que articulan docencia, investigación y extensión al campo de lo socio-comunitario -poniendo en diálogo diversas disciplinas ligadas a las ciencias de la salud, los valiosos avances de la biología y el aporte de los conocimientos medioambientales en un entramado que articula la adquisición de contenidos específicos con el espacio formativo de las prácticas pre-profesionales supervisadas- constituye un motivo por lo cual consideramos que podría ser susceptible de brindarse como una herramienta técnica para el abordaje y la prevención de la comunidad en el actual contexto de aislamiento social ante la pandemia declarada por el COVID-19.



Orienti, Noelia. (Coords.). Didáctica y Currículum. Aportes teóricos y prácticos para pensar e intervenir en la enseñanza. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata. Libro digital, PDF Archivo Digital: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/61533>

Fernández Lamarra, N. (comp.) Aiello, M.; Álvarez, M.; Fernández, L.; García, P.; Grandoli, M.E.; Ickowicz, M.; Paoloni, P.; Perez Centeno, C. (2015). *La innovación en las Universidades Nacionales. Aspectos endógenos que inciden en su surgimiento y desarrollo*. Universidad Nacional de Tres de Febrero, Provincia de Buenos Aires, Argentina Prólogo, Introducción y Partes I y IV.

Gorrer, D. A., Berrueta, P. C., Ramos Giacosa, J. P., Giudice, G. E. & Luna, M. L. (2018). Morfogénesis de la fase sexual de los helechos epífitos *Microgramma mortoniana* y *Pleopeltis macrocarpa* (Polypodiaceae) de la Reserva Natural Punta Lara, Buenos Aires, Argentina. *Revista de Biología Tropical*, 66(3), 1078-1089. <https://dx.doi.org/10.15517/rbt.v66i3.31775>.

Malet Ana M. (2015). *Las Prácticas Profesionales Supervisadas 1 y el "acompañamiento" como relación pedagógica y formativa*. El caso de Ingeniería Química en la Universidad Nacional del Sur". *Revista Argentina de Educación Superior*. ISSN 1852-8171 / Año 7/ Número 10.

Rama, C. (2009). *La universidad latinoamericana en la encrucijada de sus tendencias UNAH - Universidad Nacional Autónoma de Honduras*. Tesis de Doctorado. Facultad de Derecho Universidad de Buenos Aires, Argentina. Capítulo 3. Puntos 3 y 4.

Zabalza Beraza, M. y Zabalza Cerdeiriña, A. (2012). *Innovación y cambio en las instituciones educativas*, Rosario, *Homo Sapiens* Ediciones Introducción, Caps. I, II y VI.

# Periodismo Deportivo, una carrera que ha construido su espacio dentro de la Universidad

López, Andrés <sup>1</sup>

Blesa, Pablo Miguel <sup>2</sup>

Idiart, David <sup>3</sup>

1 Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP. [alopez@perio.unlp.edu.ar](mailto:alopez@perio.unlp.edu.ar)

2 Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP. [pablomiguelblesa@gmail.com](mailto:pablomiguelblesa@gmail.com)

3 Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP. [davididiart@hotmail.com](mailto:davididiart@hotmail.com)

## RESUMEN

El siguiente trabajo da cuenta del proceso de trabajo de la Tecnicatura Superior Universitaria en Periodismo Deportivo. La carrera se dicta desde el año 2009 en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata, y es la primera destinada a este campo de estudios en la Universidad Pública argentina.

Los tres autores fuimos parte del proceso de creación de la carrera y, desde su puesta en marcha compartimos espacio en Periodismo Deportivo I, una de las asignaturas de primer año, y en este texto daremos cuenta de las diferentes etapas de un proceso que ya lleva más de 10 años, y que permitió que un nuevo universo de estudiantes pudiera acceder a la educación universitaria, muchos de los cuales eligieron continuar sus estudios en otras de las carreras que dicta la Facultad.

El proceso de armado de la carrera y de la materia, la elaboración de un primer programa y de la propuesta de trabajo correspondiente, la bibliografía, la producción de contenidos, la autoevaluación y la renovación del material didáctico, un cambio de plan de estudios y la adaptación al mismo, las estrategias de formación, investigación y extensión, los logros de este proceso y lo que todavía queda por delante, son algunos de los temas que vamos a desarrollar, en medio de una coyuntura que nos lleva a reanudar el compromiso.

La pandemia del coronavirus y la necesidad de llevar adelante por primera vez una estrategia de clases en forma virtual es un nuevo escenario y un nuevo desafío, esta vez uno que llega de forma inesperada y que nos propone buscar nuevas respuestas para renovar una experiencia pedagógica que sigue activa.



**PALABRAS CLAVE:** Periodismo Deportivo, Tecnicatura, Deporte, Universidad

## **1.INTRODUCCIÓN**

En el año 2009, la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata puso en marcha una nueva carrera, que se sumaba a las ya existentes en esta unidad académica: la Tecnicatura Superior Universitaria en Periodismo Deportivo. Era la primera experiencia de una propuesta formativa en relación a este campo de estudios en la Universidad Pública argentina.

Nunca antes el Periodismo Deportivo había contado con una propuesta presencial y gratuita, y eso era de por sí un enorme desafío. También se trataba de una novedad para la institución, que hasta ese momento solamente contaba con dos carreras, la Licenciatura y el Profesorado en Comunicación Social, ambas de cinco años de duración y con un ciclo básico común. La Tecnicatura era una propuesta diferente, que planteaba un recorrido de tres años, pero que además permitía (a partir de un sistema de equivalencias) articular con el ciclo básico de las carreras existentes, para favorecer que el egresado pudiera continuar sus estudios en la Facultad.

Los autores de este trabajo fuimos parte del proceso de elaboración de la propuesta de la carrera y, desde su puesta en marcha, compartimos un mismo espacio de trabajo en Periodismo Deportivo I, uno de las materias del primer año de la carrera, de las que ya hemos dado testimonio en trabajos anteriores (López, Blesa e Idiart, 2019). Y el siguiente texto viene a dar cuenta de ese proceso de trabajo, que ya lleva más de una década y que ha renovado cotidianamente su desafío, con un grupo de cátedra que mantiene su columna vertebral, con diferentes logros y desafíos que se renuevan.

## **2.DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA**

La Tecnicatura Superior Universitaria en Periodismo Deportivo se puso en marcha en 2009, pero el inicio del proceso hay que ubicarlo al menos un par de años antes. Es que ya en 2007 se había comenzado a trabajar en darle forma a lo que fue la carrera, con una serie de jornadas interclaustrales en las que participaron estudiantes, docentes, graduados y autoridades de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP.

Las experiencias de publicaciones deportivas llevadas adelante por estudiantes tuvieron sus primeros antecedentes en 1991, con experiencias como El Tráfico, Diagonal Deportiva, Crack o Fiebre Mundial que contaron con una amplia y activa convocatoria (Luppi, 2010). Y que

en el corazón de su propuesta contaron con una propuesta de trabajo donde, en cada etapa, eran estudiantes avanzados los responsables de las revistas, recibiendo y colaborando en la formación de los recién llegados.

De alguna forma, era una propuesta que emulaba a la de las viejas redacciones de los diarios, en la que los veteranos con más años acogían a los aprendices, a los que introducían pacientemente en el oficio del periodismo. Estas prácticas no formaban parte de la currícula de la Facultad, pero colaboraban activamente en la formación de los estudiantes. Por supuesto, no reemplazaban la formación curricular, pero eran una parte inestimable de lo que allí ocurría. Y comenzaron a sembrar el terreno para que, con los años comenzara a pensarse en una carrera específica que pudiera contener a una demanda creciente.

Vale decir que la formación en Periodismo Deportivo tiene una larga tradición en nuestro país, desde la propuesta fundacional del Círculo de Periodistas Deportivos de Buenos Aires en 1960. Instituciones que ofrecían la carrera se contaban por decenas en la primera década del siglo XXI, aunque todas compartían la misma característica: en todos los casos se trataba de ofertas de instituciones privadas, en las que los estudiantes tenían que pagar un arancel para poder acceder a la formación (López, 2012).

En ese marco, y cada vez que en noviembre la Universidad Nacional de La Plata abría la inscripción a las carreras, había un alto número de consultas respecto a la posibilidad de estudiar Periodismo Deportivo en la FPyCS. Y después de décadas de responder por la negativa, la comunidad académica decidió en 2007 poner manos a la obra, a partir de una propuesta de la Agrupación estudiantil Rodolfo Walsh.

Fue un año intenso de trabajo, con reuniones interclaustrales, diferentes jornadas de trabajo y muchas propuestas en borrador que finalmente le terminaron de dar forma a lo que fue el Plan de Estudios de la carrera que el Consejo Directivo de la Facultad aprobó a finales de ese año. El Consejo Superior de la UNLP lo ratificó y para 2008 la carrera ya era un hecho.

“La UNLP incorporará el ciclo lectivo 2009 una nueva carrera a su oferta académica: la Tecnicatura Superior Universitaria en Periodismo Deportivo. La carrera que ofrece la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de La Plata durará tres años y es la primera de esta disciplina en dictarse en una universidad pública”, publicó en diciembre La Palabra Universitaria (2008), publicación que editaba el Rectorado, anunciando lo que se venía.

El plan de estudios de la carrera se dividía en tres ciclos, cada uno de ellos representando un año de cursada. Y la perspectiva horizontal del Plan de Estudios se elaboró a partir de tres áreas núcleo: un área de Deportes, un área de Producción y un área Socio-comunicacional. En el área de Deportes se insertaron las cátedras Periodismo Deportivo I (también sus correlativos niveles II y III), Historia Social del Deporte, Sociología del Deporte, Prácticas Corporales y Subjetividad, y Culturas Populares y Deporte.



El área Socio-comunicacional fue el ámbito de materias como Comunicación y Medios, Comunicación y Teorías, Opinión Pública, Comunicación y Cultura, Técnicas de Investigación Social, Técnicas de Análisis del Discurso, junto con seminarios interdisciplinarios. En el área de Producción se incluyeron las cátedras Taller de Análisis de la Información, Taller de Comprensión y Producción de Textos y Taller de Redacción Periodística. Junto con ellas, se articuló un Espacio de Práctica Profesionalizante (compuesto por el Taller Integral de Producción Periodística en sus niveles I, II y III) y una Capacitación en Idioma Extranjero (inglés, italiano, alemán o portugués).

Periodismo Deportivo I, la materia que compartimos los autores de este trabajo, fue una de las asignaturas del primer año, por lo que comenzó a dictarse en el mismo 2009, y por lo tanto nos ofrece un escenario privilegiado para dejar testimonio, desde el inicio, del proceso de puesta en marcha de la Tecnicatura. De alguna forma, su proceso de creación y puesta en marcha tiene grandes puntos de contacto con lo que ocurrió en gran parte de la carrera.

El grueso de los docentes ya veníamos trabajando en otros espacios de la Facultad. Sin ir más lejos, Andrés López comenzó a dar clases Taller de Análisis de la Información, Pablo Blesa en el Taller de Producción Gráfica I, David Idiart en el Taller de Producción Gráfica II. Pero fue nuestra vinculación con el periodismo deportivo lo que nos llevó a compartir un nuevo espacio: López fue jefe de Deportes del diario Hoy de La Plata, Blesa había sido el responsable de las publicaciones deportivas de la Facultad e Idiart era árbitro de AFA, entre otras actividades docentes y profesionales.

El desafío inicial era poner esa experiencia al servicio de un nuevo proyecto. En este caso, de una materia que se insertara en un espacio que apuntaba a dotar a los futuros profesionales del periodismo deportivo de una formación de nivel universitario, con acceso a la investigación y al pensamiento crítico. Y que lo hacía en medio de una gran aceptación, como rápidamente comenzó a quedar claro con las cifras de inscriptos.

En 2009, el año de su implementación, la Tecnicatura contó con más de 300 alumnos; y en 2011 ya congregaba a la mitad de los ingresantes a la Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Si el objetivo de la Secretaría de Asuntos Académicos de la UNLP era el de "Responder a la demanda de la sociedad por educación superior, promoviendo la equidad social, custodiando la igualdad de oportunidades y mejorando la calidad de la oferta pública" (2010), la carrera contribuía velozmente con él.

Asimismo, el hecho de ofrecer un ingreso irrestricto en el marco de una universidad libre y gratuita –en contraposición a un universo de carreras aranceladas– contribuyó a un gran avance en función de los objetivos de la equidad social y la igualdad de oportunidades para los estudiantes. El paso siguiente pasaba por darle forma a un espacio de formación que llegara a cumplir con las expectativas que se habían generado.

Retomando el caso de Periodismo Deportivo I, el programa de la materia tuvo que elaborarse antes de la puesta en marcha de la carrera y, por tratarse de una asignatura que no contaba con antecedentes en la Facultad, tuvo que elaborarse prácticamente de cero. Solamente se contaba con los contenidos mínimos como una referencia: "Introducción al periodismo deportivo, como área especializada dentro del periodismo, atendiendo el rol y la historia de los medios de comunicación en la cobertura de situaciones y acontecimientos del mundo del deporte. La naturaleza de sus obligaciones, su relación con el público y con los sujetos de la información. El deporte como fenómeno cultural en sus diferentes dimensiones -educativa, intelectual, sanitaria y comercial- y también como manifestación relevante del espectáculo, el entretenimiento y los fenómenos mediáticos. Fundamentos técnicos, tácticos, reglamentarios y organizativos de las disciplinas básquetbol, vóleibol, handball y boxeo".

Después de una serie de reuniones de trabajo que se llevaron adelante durante 2008 y principios de 2009 con lo que fue el equipo original de cátedra, se decidió dividir la materia (por aquel entonces de cursada anual) en seis unidades. La primera de ellas fue una "Introducción al Periodismo Deportivo", mientras que las cinco siguientes llevaron cada una el nombre de uno de los cinco deportes que se iban a estudiar en las clases: fútbol, boxeo, básquetbol, voleibol y handball.

Cada unidad contó con su correspondiente guía de trabajos prácticos, que nos permitió organizar y dividir la tarea a realizar. Por ejemplo, se llegó al consenso de que cada de las disciplinas deportivas debían estudiarse en tres bloques o ejes de contenidos: un primer eje histórico (poniendo énfasis en la historia del deporte en Argentina), un segundo eje que tuviera que ver con el reglamento y un tercer eje que abordara la lógica del juego. En los tres casos, además, se buscaba que el foco estuviera puesto en cómo lograr que los estudiantes llevaran adelante producciones periodísticas. Siendo importantes, ni la historia ni las reglas ni las tácticas se trataban de un fin en sí mismo. Lo importante era que esos conocimientos permitieran elaborar contenidos periodísticos concretos.

Para que eso fuera posible, se tornaba fundamental el valor de la guía de trabajos prácticos, que le diera a cada clase una estructura base: un texto de lectura obligatoria como referencia, actividades en el aula a partir del mismo, y una ejercitación que permitiera elaborar la producción periodística de esa clase, algunas de las cuales (la mayoría) tendrían que producir las los estudiantes en el espacio del aula.

El primer obstáculo a superar apareció en ese proceso de planificación. Y tuvo que ver con la bibliografía. Cada unidad debía comenzar con una breve historia del deporte elegido en nuestro país. Eduardo Archetti fue el autor elegido para el caso del fútbol y del boxeo, con capítulos de su libro "El potrero, la pista y el ring". Pero en otros casos, y al cabo de un extenso proceso de búsqueda, esos textos no aparecían.



Para el caso de la primera unidad, sucedió algo similar. Hubo un rápido consenso en que una de las lecturas necesarias era la de una breve historia del periodismo deportivo en Argentina. Y casi de inmediato se comenzó a buscar, por diferentes vías, un texto que pudiera reunir con esas características. Pero la búsqueda se reveló infructuosa. Al cabo de un tiempo, se arribó a la conclusión de que esa historia no se había escrito.

Ante las carencias, no hubo alternativa: el equipo docente de la cátedra tendría que encargarse de producir los materiales de cátedra que necesitaba. Y así fue como Andrés López, David Idiart, Walter Romero Gauna, Máximo Randrup, Matías Mor Roig, Marcial Cabello o María Belén Bartoli se encargaron de elaborar los textos que los estudiantes iban a leer en ese primer año y en los que vinieron después.

Tanto fue así, que Periodismo Deportivo I se transformó en la primera materia de la Tecnicatura en editar su propio Cuaderno de Cátedra (2012). Fue el primero de los libros elaborados con producción propia por la carrera, centralmente porque no fue algo que se buscó realizar. Cuando en 2011 la Editorial de la Facultad lanzó la convocatoria para que las cátedras produjeran sus propios materiales, sin saberlo, ya nos habíamos adelantado a eso: la mayor parte de los textos ya existían. Habían sido elaborados sin una convocatoria previa, producto de la inquietud del equipo docente y también de la necesidad.

Algo similar ocurrió con el material didáctico que se iba a utilizar en las clases. La intención era que en cada una de ellas hubiera un producto audiovisual que sirviera como apoyatura al docente para desarrollar cada uno de los temas. Si se hablaba de la historia del boxeo, por ejemplo, no solamente había que nombrar a Nicolino Locche o a Carlos Monzón, además había que mostrar a los estudiantes cómo boxeaban. Si se hablaba de las reglas del básquet, no bastaba con enunciarlas, sino que era necesario graficarlas, con un video, entrevista o power point. Y todos esos materiales era necesario construirlos.

Marcelo Martín, Osvaldo Fanjul, David Idiart y Pablo Blesa, entre otros, aportaron el contenido audiovisual que se terminó utilizando en cada una de las clases, a partir de la tecnología disponible en esos años iniciales. Un televisor, un reproductor de DVD y un disco fueron el insumo clásico de la asignatura desde 2009 a la fecha. Lo sabe cada estudiante que ha cursado la materia desde entonces en La Plata, y no solamente en La Plata.

A poco de andar, la Tecnicatura Superior Universitaria en Periodismo Deportivo comenzó a consolidar un perfil propio. Por un lado, pasó a ser la carrera que concentró la mayor cantidad de ingresantes a la Facultad. Por otro, fue (y es), dentro de la institución, la carrera con mayor cantidad de estudiantes que provienen de clases populares, muchos de los cuales son también la primera generación de estudiantes universitarios en sus familias.

Si a estos datos se suma el hecho de que la carrera de Periodismo Deportivo permitió incrementar sensiblemente el nivel de ingreso con el que contaba la Facultad en los años anterio-

res a 2009, empieza a quedar claro de que la Tecnicatura le abrió las puertas de la Universidad a un universo de estudiantes que no hubieran ingresado de otra manera. Y que además, en muchos casos, no solo se quedaron sino que permanecieron: tres de cada cuatro egresados deciden continuar sus estudios en la Facultad, aprovechando el sistema de equivalencias para avanzar hacia la Licenciatura y/o el Profesorado en Comunicación Social.

Además de eso, la Tecnicatura no solamente se dictó en La Plata. A poco de andar, se transformó en una carrera que comenzó a abrir su camino y a llegar a lugar en los que había estudiantes que no estaban en condiciones de venir a cursar a la ciudad. La FPyCS tenía ya un importante desarrollo de extensiones áulicas y la propuesta de Periodismo Deportivo le permitió extenderlo. Tanto es así que la carrera se dictó en las ciudades de Formosa, Balcarce, Laprida, Chivilcoy y Gualeguaychú, y se sigue dictando en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en el Espacio Memoria y Derechos Humanos, en la ex Esma, a través de un convenio con la agrupación HIJOS y el Ministerio de Educación de la Nación.

El dictado de las clases en las extensiones representó nuevos desafíos para la institución y para el equipo docente de la materia, en diferentes planos. Se hizo necesario resolver cuestiones de logística, de adaptación a cada espacio y eso llevó también a pensar en una adaptación de los contenidos y de los materiales. Si la historia de un deporte en Argentina puede pensarse que no varía sea cual sea la ciudad en la que se están dictando las clases, no es lo mismo hacerlo en La Plata que en Formosa, en Balcarce o en Gualeguaychú, donde el campo laboral de los eventuales egresados es diferente, y las diferentes disciplinas tienen sus propias particularidades.

La llegada de los primeros egresados, a finales de 2011, agregó además un escenario en el que la revisión general del proyecto de la carrera se tornó una necesidad institucional. Y dio lugar, además, a otro tipo de propuestas. En 2012, por ejemplo, tuvieron lugar las primeras Jornadas de Periodismo Deportivo, que contaron con la presencia de diferentes profesionales invitados.

En 2013 se dio un paso más, con la concreción del primer Congreso de Periodismo Deportivo. La carrera ganaba espacio y hacía necesario un espacio de formación e intercambio que, lejos de tratarse de algo excepcional, pasó a ser algo permanente. Desde entonces, el Congreso se lleva adelante todos los años, como un espacio que complementa la formación de los estudiantes y egresados de la carrera, que cuentan con la chance de tener cerca a los protagonistas centrales del mundo del deporte y de los medios de comunicación.

Dentro del Congreso de Periodismo Deportivo comenzaron a hacerse un clásico las mesas de trabajo en las que los estudiantes, docentes y egresados comparten sus ponencias y producciones, un ámbito de producción de conocimiento en el que la Tecnicatura encuentra su punto distintivo en relación a otro tipo de carreras de Periodismo Deportivo. Y es parte de un sello que tiene que ver con el valor de su inclusión en la Universidad.



Si una de las funciones de la educación superior es la de la formación de profesionales, de ninguna manera se trata de la única. Junto con ella, también están la función de la investigación y la de la extensión, las tres patas de la tríada de la vida universitaria. Y el equipo de trabajo de Periodismo Deportivo I también construyó sus proyectos en esos ámbitos.

Siguiendo los pasos de los primeros proyectos de investigación que tuvieron lugar en la carrera (los dirigidos por Patricia Viale y Ricardo Petraglia), la cátedra presentó el Proyecto Promocional de Investigación y Desarrollo “Comunicación y Deporte en América Latina. Buscando los secretos de la información deportiva en el continente”, que significó un primer antecedente de investigación para el grueso del equipo docente y la primera experiencia como director de Andrés López, el paso necesario para poner en marcha el proyecto de Investigación y Desarrollo “La construcción de la información deportiva en Argentina y en América Latina. Perspectivas comunicacionales en la construcción de sentido en torno al deporte en los principales medios digitales del continente” en el marco del programa de incentivos, actualmente en ejecución.

Desde hacía un tiempo, dentro de los contenidos de la materia se estaba trabajando junto a los estudiantes en un trabajo permanente de “seguimiento y actualidad deportiva en el mundo”, con una consigna sencilla: entre los alumnos se sorteaban países y a cada uno de ellos le tocaba trabajar sobre el deporte de una nación en particular. De esta forma, se buscaba romper el sentido común en relación a la práctica deportiva, estimulando la investigación y el pensamiento crítico, para que cada uno pudiera encontrar las razones por las cuales un país tiene determinadas preferencias deportivas o éxito en algunas disciplinas y no en otras. Esta propuesta, por supuesto, impacta en el periodismo deportivo de cada lugar y de alguna manera fue el origen de nuestros proyectos de investigación.

Asimismo, gran parte del equipo de cátedra fue parte también de diferentes proyectos de extensión y de voluntariado, como ser “El latido de mi club”, “Los clubes de mi ciudad”, “Edu-handball” o “Comunicación para nuestros clubes”, experiencias en las que se buscó poner en diálogo a la Facultad y a la carrera con las instituciones deportivas de la ciudad de La Plata, en un necesario intercambio para que el conocimiento que se produce en las aulas llegue a la comunidad y para que el conocimiento que está presente en las instituciones de la comunidad retroalimente el trabajo del aula.

Entretanto, la revisión del proyecto formativo desembocó en un nuevo Plan de Estudios para las diferentes carreras de la FPyCS, y la Tecnicatura Superior Universitaria en Periodismo Deportivo fue, por supuesto, una de ellas. El ciclo lectivo de 2014 estuvo atravesado en gran parte con esta discusión, que tuvo como saldo un Plan de Estudios aprobado ese año y que se puso en marcha en 2017, con algunas modificaciones sustanciales para Periodismo Deportivo.

La materia permaneció dentro del primer ciclo, por lo que siguió siendo parte del primer

año de dictado de clases y siguió tratándose de una materia de introducción, que recibía a los ingresantes a la carrera. Pero ya no se trató de una materia de carácter anual, sino que pasó a ser cuatrimestral. Y además dejó de ser una asignatura teórico-práctica para pasar a contar con clases teóricas y clases prácticas por separado.

En el nuevo armado de la materia, Periodismo Deportivo I pasó a ser prácticamente una nueva materia. Andrés López y Leandro De Felippis pasaron a ser los encargados de los teóricos y el resto de la cátedra pasó a tener a su cargo las diferentes comisiones de trabajos prácticos, en un número creciente. Hoy, hay cuatro teóricos y 10 clases prácticas, con un volumen de estudiantes cercano a los 500 en el año.

Por otra parte, y pese a que Periodismo Deportivo I mantiene su nombre, ha cambiado parte de sus contenidos, ya que sus viejos contenidos mínimos han pasado a formar parte de otras asignaturas. Tanto que el nombre de su primera unidad, "Introducción al Periodismo Deportivo", hoy es el nombre de la materia de ingreso a la carrera. Y parte de sus contenidos (y de su bibliografía) son parte de otras de Introducción a la Comunicación y el Deporte, otra de las asignaturas del primer año.

Dentro del nuevo Plan de Estudios, el espacio de las clases prácticas es el único obligatorio, y allí convergen dos de los viejos ejes: el reglamentario y el de la lógica del juego de cada deporte, siempre orientados hacia la producción periodística concreta. Y se trabaja a partir de tres deportes en particular: fútbol, básquetbol y voleibol.

Los teóricos son, ahora, el escenario de la historia de las disciplinas, en Argentina y en otros lugares del mundo, recuperando los resultados de los proyectos de investigación y también el espíritu de aquellos trabajos de seguimiento y actualidad deportiva. La problematización, el desarrollo del pensamiento crítico y la búsqueda de otro tipo de caminos para pensar el periodismo deportivo sigue siendo el objetivo.

Al cabo de una década de trabajo, además, el balance que hacemos desde el equipo de cátedra es altamente positivo. Y parte del resultado lo brindan, además, las experiencias de autogestión que han encabezado muchos de los estudiantes que han pasado por la materia y que se ve reflejado en proyectos como Diagonal al Aro, Inferiores Platenses o Voley 631, que año a año permiten que estudiantes de la carrera ingresen a tener una experiencia preprofesional, a partir de los primeros conocimientos sobre el fútbol, el básquetbol o el voleibol que adquieren en su paso por Periodismo Deportivo I.

Una dinámica similar ocurre en relación a experiencias de trabajo en experiencias de la producción al interior de la Facultad (dependientes de la Secretaría de Producción) o en medios de la UNLP como en el caso de TV Universidad, en las que estudiantes de la carrera han puesto al aire programas como Código Naranja o Multideportivo.

La experiencia de las carreras cortas, en la FPyCS, no se agota en la Tecnicatura Superior



Universitaria en Periodismo Deportivo, que fue la primera de ellas. Pero sí parece ser la que abrió el camino para otro tipo de propuestas. Sin ir más lejos, hoy la Facultad cuenta con una Tecnicatura en Comunicación Popular, una Tecnicatura en Comunicación Digital y una Tecnicatura en Comunicación Pública y Política, todas puestas en marcha desde el año 2014 a la fecha.

El ciclo lectivo 2020, mientras tanto, nos encuentra asumiendo un nuevo desafío, que es el desafío de la virtualidad. La pandemia del coronavirus hizo imposible que pudiéramos trabajar con nuestra tradicional dinámica de clases presenciales y nos obligó a repensar nuestras estrategias de trabajo para que Periodismo Deportivo I, al igual que la carrera que la contiene y la Universidad Nacional de La Plata en su conjunto, tuviera que reinventarse una vez más. Esto, sin dudas, será tema de otros trabajos.

### **3.CONCLUSIONES**

Los desafíos que se planteaban en 2009 (e incluso antes) para el equipo de trabajo que tuvo a su cargo la implementación de la Tecnicatura Superior Universitaria en Periodismo Deportivo, cuando se vuelve la vista atrás, parecen hacerse cumplido con creces. Si algo ha caracterizado a este proceso que tiene ya más de una década, es el de haber puesto el objetivo siempre un poco más allá, de hacer corrido la línea de llegada a medida que se iba recorriendo el camino.

El primer objetivo de poner en marcha la carrera y la materia, prontamente pasó a ser el de darle un perfil propio, y eso trajo consigo la producción de un material didáctico propio, de contenidos propios y de textos que formaron parte de una publicación, un Cuaderno de Cátedra que fue pionero. De esta forma, además, se dio el primer paso en la producción de conocimiento, un horizonte que tomó como propio la institución generando el espacio de Jornadas y Congresos de Periodismo Deportivo, que han adquirido desde hace tiempo un carácter permanente.

El tiempo, además, trajo consigo nuevos escenarios con proyectos propios de investigación y de extensión, además de una reformulación del proyecto formativo generado del nuevo Plan de Estudios de la carrera, pero que permitió poner en diálogo los saberes generados en esos espacios y potenciar el trabajo al interior de las aulas, con un universo enorme de estudiantes que todos los años se renueva.

En suma, creemos como balance del proceso que el Periodismo Deportivo ha construido en este tiempo un espacio propio dentro de la Facultad y de la Universidad, pero que de ninguna manera se agota en el camino recorrido hasta el momento. Por el momento, entendemos que se trata solamente de una plataforma a partir de la cual crecer, ya que tiene grandes posibilidades de desarrollo todavía. Sin ir más lejos, la educación a distancia (ahora mismo dando los primeros pasos a partir de la emergencia) puede el inicio de un nuevo camino.

## BIBLIOGRAFÍA:

Idiart, D. (2015). "Desde la escuela pública también se forman periodistas deportivos", ponencia presentada en el III Congreso de Periodismo Deportivo, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata. Disponible en la web: <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/actas/article/view/4527/3702>

López, A. (2012). "La enseñanza del Periodismo Deportivo en la Universidad. Trayectoria y desafíos", ponencia presentada en el Congreso de Periodismo y Medios de Comunicación, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata. Disponible en la web: [http://www.perio.unlp.edu.ar/congresos/sites/perio.unlp.edu.ar/congresos/files/mesa\\_5-lopez\\_final.pdf](http://www.perio.unlp.edu.ar/congresos/sites/perio.unlp.edu.ar/congresos/files/mesa_5-lopez_final.pdf)

López, A. y otros (2012). "Cuaderno de cátedra Periodismo Deportivo I". La Plata: Ediciones de Periodismo y Comunicación.

López, A. Blesa, P. e Idiart, D. (2019). "Periodismo Deportivo, los desafíos de una nueva puerta de entrada a los estudios universitarios", en La enseñanza universitaria a 100 años de la Reforma: legados, Transformaciones y compromisos. Memorias de las 2º Jornadas sobre las prácticas docentes en la Universidad Pública, Universidad Nacional de La Plata.

Luppi, G. (2010). "Periodismo en primera: las publicaciones deportivas de los estudiantes de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP (1991-2008)", tesis de grado. Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata.



# Reflexiones sobre la implementación de una propuesta de articulación horizontal en el Área Bioquímica y Control de Alimentos: Trabajo Práctico Final Conjunto

**Nardo, Agustina E.<sup>1</sup>**

**Sabbione, Ana Clara<sup>2</sup>**

**Piermaría, Judith<sup>3</sup>**

**Scilingo, Adriana<sup>4</sup>**

<sup>1</sup> Facultad de Ciencias Exactas, UNLP. Argentina. [nardoagustina@gmail.com](mailto:nardoagustina@gmail.com)

<sup>2</sup> Facultad de Ciencias Exactas, UNLP. Argentina. [acsabbione@gmail.com](mailto:acsabbione@gmail.com)

<sup>3</sup> Facultad de Ciencias Exactas, UNLP. Argentina. [judithpiermaria@gmail.com](mailto:judithpiermaria@gmail.com)

<sup>4</sup> Facultad de Ciencias Exactas, UNLP. Argentina. [aascilingo@gmail.com](mailto:aascilingo@gmail.com)

## RESUMEN

Producto de la participación en la Especialización docente, inquietudes personales, pertenencia a una misma área de trabajo docente y mismo ámbito de trabajo en investigación, algunas docentes decidimos proyectar una innovación que articula horizontalmente dos asignaturas del penúltimo año de la carrera Licenciatura en Ciencias y Tecnología de Alimentos. La propuesta plantea el desarrollo de un alimento nuevo o la modificación de uno existente con total autonomía y responsabilidad de los estudiantes para llevarla adelante, tanto en el diseño como en la realización. En dicha propuesta el rol docente era actuar como moderadores, atendiendo consultas, fundamentando la inviabilidad de algunas técnicas o facilitando los medios existentes para la concreción de otras. El trabajo además debía ser relevado en una producción escrita y en forma oral frente a compañeros y docentes.

Con la incorporación de una cuarta docente que hizo propia la propuesta y se sumó a la puesta en marcha, la proyección se concretó y la propuesta de innovación fue implementada. Esa rápida y sostenida implementación pudo concretarse por la participación horizontal de todos los escalafones docentes, tanto en su diseño como en la ejecución; a la aceptación y el compromiso del resto de los docentes del área y a la retroalimentación de la propuesta en función de su desarrollo.

Durante las experiencias, detectamos la necesidad de apoyar y mejorar el registro escrito de los estudiantes durante todo el desarrollo del trabajo. En base a ello elaboramos un documento guía que proporciona pautas para la introducción a la escritura académica, enriquecido y fortalecido por las sugerencias de los estudiantes. Así, la misma propuesta que sitúa a los estudiantes en un modo de actuar muy cercano a su futura práctica profesional nos proporciona al equipo de cátedra elementos para su continua modificación y mejora.

**PALABRAS CLAVE:** articulación horizontal, trabajo grupal, innovación pedagógica, implementación y continuidad

## 1.INTRODUCCIÓN

En el segundo semestre de 2016 tres docentes de la Licenciatura en Ciencia y Tecnología de Alimentos coincidimos en el seminario de la Magister Profesora Stella Ramírez *Problemáticas de la Enseñanza en Campos Disciplinarios Específicos: Ciencias Exactas* de la Especialización en Docencia Universitaria, UNLP e ideamos allí como trabajo final una propuesta para unificar los trabajos experimentales finales de dos asignaturas que se cursan simultáneamente, Propiedades Físicas y Químicas de los Alimentos II y Análisis de Alimentos. Se buscaba crear un nuevo espacio de articulación horizontal entre las asignaturas, en las que llevamos adelante nuestra tarea docente. La propuesta rápidamente pasó de la idea a su implementación como una práctica de intervención y hoy forma parte de la currícula de ambas asignaturas. En el presente trabajo, nos proponemos indagar sobre el contexto en el cual nació la propuesta, sobre cuáles fueron los factores que permitieron su rápida implementación y analizar qué hemos aprendido durante su desarrollo, a lo largo de tres años, para plantear algunas posibles perspectivas futuras.

La Facultad de Ciencias Exactas, al igual que otras facultades de la Universidad Nacional de La Plata, se encuentra atravesando un fuerte cambio generacional docente, incluyendo en sus aulas a docentes que se han formado como profesionales en las nuevas propuestas de asignaturas cuatrimestrales con promoción que se implementan en los programas de estudio desde el ciclo lectivo 2001. Es muy frecuente que quien desempeña tareas docentes en la Facultad de Ciencias Exactas también se dedique a la investigación, a través de diferentes organismos como CONICET o CIC-PBA, o con dependencia de la misma Universidad Nacional de La Plata. Las asignaturas participantes de la innovación aquí analizada, denominada **Trabajo Práctico Final Conjunto (TPFC)**, pertenecen al área Bioquímica y Control de Alimentos del



Departamento de Ciencias Biológicas. El área es responsable del dictado de siete asignaturas obligatorias para 4 carreras y una optativa, y actualmente su plantel docente está conformado por un Profesor Emérito, dos Profesores Titulares, tres Profesores Adjuntos, cinco Jefes de Trabajos Prácticos y ocho Ayudantes Diplomados. Todos sus integrantes desarrollan además tareas de investigación. Los docentes del área podemos ejercer en diferentes asignaturas en función del número de estudiantes y de otras necesidades internas que se definen antes de comenzar cada semestre. Es interesante mencionar que, excepto dos de las profesoras, los demás docentes del área nos encontramos cursando o hemos finalizado la Especialización en Docencia Universitaria.

El presente trabajo busca realizar un relato de nuestra experiencia pedagógica que nos permita reflexionar respecto a la intervención educativa puesta en marcha desde el año 2017 con estudiantes del cuarto año de la Licenciatura en Ciencia y Tecnología de Alimentos. Entendemos a la intervención educativa como un conjunto de estrategias de implementación de propuestas que provienen de la investigación educativa y pedagógica para el logro de los propósitos educativos: enseñar, aprender, preparar para la vida profesional (Bazdresch Parada, 1997). Tal como describe Bazdresch Parada, consideramos a la intervención no sólo como una propuesta, sino como un movimiento con múltiples propuestas. En este sentido, debe haber una acción intencional que busque abrir líneas de reflexión tendientes a incrementar el conocimiento de la propuesta y los consecuentes problemas educativos que de la misma puedan desprenderse. En el intento de encontrar y delinear nuevas acciones de intervención nos proponemos realizar el presente relato de experiencia pedagógica, a través del cual buscaremos que se desprendan nuevos interrogantes e intentaremos atender a inquietudes tales como qué debemos/podemos modificar en nuestras prácticas docentes actuales para mejorar aquellas ya puestas en marcha. Así, mediante la reflexión y el análisis de la experiencia podremos eventualmente llenar de significados a las acciones, y visualizar los efectos y dimensiones que producen esas acciones.

## **2.DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA**

Alimentarse es un derecho humano fundamental que debería estar asegurado en todas las sociedades. Nos alimentamos a lo largo de nuestra vida biológica y la forma en que lo hacemos nos define como grupo social, conformando junto a otras actividades, nuestro patrimonio cultural (Álvarez, 2005). En el ámbito del espacio curricular TPFC el alimento es además el objeto de estudio, y el hecho de que nos atravesase biológica y socialmente facilita que el aprendizaje logrado sea significativo, permitiendo redescubrir al conocimiento previo como un valor (Gil Pérez, 1983).

Las asignaturas que confluyen en el TPFC, Propiedades Físicas y Químicas de los Alimentos II y Análisis de Alimentos, abordan en una primera etapa temporal el estudio de diversas técnicas de análisis y de determinación de propiedades funcionales de los componentes alimentarios mediante momentos explicativos, resolución de ejercicios y problemas de aplicación, y ejecución de trabajos experimentales. Estas actividades permiten a los estudiantes poner en práctica las técnicas de las metodologías estudiadas. El TPFC se posiciona en un enfoque constructivista de investigación apoyándose en contenidos abordados en la primera parte de las asignaturas involucradas y también de los desarrollados en aquellas que las precedieron en el trayecto de la carrera, construyendo los nuevos conocimientos tal como propone Ausubel (1963) aprendiendo a partir de lo que sabemos. Es importante destacar que la propuesta del TPFC fue ideada en base a nuestra experiencia como docentes, construida a través de los años, sobre la premisa de que podemos contar con la predisposición para aprender del aprendiz (Moreira, 2010) y que constituye la piedra fundamental para que exista aprendizaje significativo. Por otro lado, los cursos están integrados por pocos alumnos, en general entre 10 y 15 estudiantes, por lo que la masividad y numerosidad no son un factor que limite el diseño curricular, y el saber-hacer es posible.

El TPFC se ha realizado durante tres años consecutivos, 2017, 2018 y 2019. La primera vez se llevó adelante apenas después de su presentación oficial en las Jornadas sobre enseñanza y aprendizaje en el nivel superior en Ciencias Exactas y Naturales en las que se publicó la propuesta (Piermaria, Sabbione y Scilingo, 2017). La pronta implementación fue posible porque fue llevada a cabo por las mismas docentes que la diseñamos. La propuesta de innovación constituye un ejemplo de los modelos prácticos de la elaboración de las innovaciones enunciados por Zabalza y Zabalza Cerdeiriña (2012). En el diseño participamos docentes de tres escalafones (profesor, jefe de trabajos prácticos y ayudante diplomado) con vasta trayectoria en el área, sólido manejo de los saberes académicos y experiencia previa que permitía contar con expectativas concretas sobre las características de los estudiantes involucrados. Nuestra experiencia en el dictado de las asignaturas se revalorizó al diseñar el TPFC.

La rápida y sostenida implementación de la propuesta de innovación fue posible también porque contamos con un factor más, sumamente importante: el compromiso que el resto de los docentes pertenecientes al área Bioquímica y Control de Alimentos asumió frente al TPFC. Con el objeto de poner en marcha y lograr sostener la innovación que buscábamos incorporar a las asignaturas, el TPFC fue presentado a los otros docentes involucrados, la mayoría estudiantes de la Especialización en Docencia Universitaria, lo que nos permitió hablar el mismo lenguaje tanto en términos prácticos como técnicos, y alcanzar pleno consenso para trabajar en la innovación. En educación superior el diseño curricular suele ser una actividad a cargo de profesores, transmitida a otros docentes en forma vertical, sin participación de los ayudantes diplomados y



que en pocos casos incluye a los jefes de trabajos prácticos de las asignaturas. En cambio esta innovación es fruto de la horizontalidad desde su diseño hasta su implementación, propendiendo al crecimiento de todos y a la retroalimentación de unos a otros en nuestra práctica docente. En la segunda edición del TPFC, a partir de la cual se incorporó la Dra. Nardo, todos los docentes del área fueron invitados a las exposiciones finales de los estudiantes, quienes dieron su acuerdo al ser oportunamente consultados. Consideramos importante que todos los docentes participen de las actividades, por un lado porque algunos de ellos podrían estar incluidos al rotar en las diferentes asignaturas, y además porque le otorga legitimidad y credibilidad a la propuesta del TPFC.

Brevemente, el TPFC se planificó para llevarlo a cabo en doce clases de laboratorio desarrolladas en el transcurso de un mes (48 h presenciales), de manera conjunta y coordinada entre las asignaturas, las cuales al inicio de este espacio curricular se desdibujan como entidades separadas, para confluir en un trabajo conjunto del equipo docente. La propuesta tiene un fuerte componente de trabajo grupal también para los estudiantes, quienes formarán equipos de entre tres y cinco personas. Creemos que el desarrollo del TPFC en equipos demanda la participación de los estudiantes en la discusión y elección del alimento con el que trabajarán, promueve el intercambio de conocimientos para llevar adelante los ensayos experimentales, suscita el trabajo colectivo con objetivos comunes claramente planteados, e incentiva el placer por el conocimiento y el interés por transferirlo al quehacer cotidiano (Ramírez y col., 2016). El TPFC sigue un esquema de secuenciación de actividades (Zabala Vidiella, 2000) con el propósito de generar espacios de trabajo en los que las decisiones estén en manos de los estudiantes, y de que el aprendizaje adquiera mayor significatividad, de forma tal que, aunque las decisiones tomadas deriven en errores, se revisen, se vuelvan a pensar, a decidir y a rehacer (Moreira, 2010). Esta secuenciación se presentará sin dudas durante la futura vida profesional de los estudiantes, en la que la toma de decisiones implicará una organización del pensamiento y del trabajo, incluyendo la comunicación con pares y con superiores. La participación de los docentes se limita a asistir en caso de recibir la solicitud expresa, facilitar las cuestiones técnicas, acompañar y supervisar las actividades a fin de garantizar la seguridad de los estudiantes, sin intervenir en las decisiones ni en la organización del equipo, mientras registramos el desempeño y el compromiso de los estudiantes en relación al grupo y al trabajo.

El TPFC incluye además la presentación oral del trabajo frente a docentes y compañeros y la presentación de un informe escrito que respete la escritura académicamente aceptada, en el que se introduzca el tema, se describan los materiales y métodos empleados, se presenten y discutan los resultados alcanzados y se interpreten los mismos a la luz de las posibles dificultades con las que se hayan encontrado en el camino, explicitando las conclusiones a las que arriben.

### **Primera edición del TPFC**

Participaron 9 estudiantes, que formaron dos grupos. Un grupo, de 5 alumnos, eligió elaborar un dulce de moras nutricionalmente mejorado por el agregado de una fuente proteica para destinarlo a comedores barriales. El otro grupo se propuso elaborar una conserva de ananá sin agregado de azúcar.

La evaluación que las docentes y los estudiantes hicimos de esta experiencia fue sumamente positiva. Las expectativas en relación al crecimiento de los estudiantes en el desempeño en el laboratorio fueron alcanzadas y superadas. Todos los estudiantes que participaron mostraron mayor autonomía, independencia, seguridad y precisión en el manejo experimental al terminar el TPFC que la que denotaban al principio del mismo. Además, pudieron percibir sus progresos y explicitarlo en una evaluación colectiva realizada al finalizar la tarea experimental.

Sin embargo, encontramos algunos problemas durante el desarrollo del TPFC. Uno de ellos fue la falta de organización temporal, en lo que respecta tanto a entregas de textos, a discusión de resultados y a la revisión y devolución de las producciones escritas. La presentación oral de los resultados experimentales alcanzados durante las clases fue aceptable pero podría haber sido mejor si hubiese habido lineamientos previos claros y pautas preestablecidas que permitieran realizar el seguimiento. La escritura del informe que esperábamos que los estudiantes produjeran representó sin dudas el mayor inconveniente. La producción escrita fue pobre, confusa, dispar entre los grupos, muy superficial y sin reflexión ni discusión con bibliografía adecuada. Los estudiantes no pudieron realizar un texto académico que denotara los resultados alcanzados por ellos mismos. Consideramos que es un punto crítico, ya que muestra que aun estando en el ciclo superior de la carrera, los alumnos no están familiarizados con las producciones académicas en general, ni con el vocabulario técnico específico que se espera manejen en la actividad profesional. No pudieron desarrollar un análisis crítico de los resultados experimentales obtenidos, ni dentro de su propia práctica ni con la bibliografía disponible. Los textos entregados como informes finales fueron desordenados, no respetaban estructuras académicas ya establecidas, ni mostraban criterio a la hora de tomar como válido (o no) un resultado obtenido. No era lo que esperábamos, ya que el desempeño individual y grupal experimental fue bueno. Sin embargo, este crecimiento no se tradujo en las producciones escritas presentadas. Pensamos que es importante que adquieran estas capacidades/habilidades durante su formación, ya que son indispensables para el desempeño profesional.

EITPFC integra la acreditación de las dos materias que conforman este espacio curricular. En este sentido, la evaluación tanto individual como grupal de los estudiantes durante el TPFC -el desempeño en el laboratorio, la exposición oral y la presentación escrita- forma parte de la acreditación de las dos asignaturas. Sumado a esto, cada una de las materias administra dos exámenes parciales, cada uno de ellos con una oportunidad para recuperar y una fecha adicional



que puede utilizarse para una de las dos instancias (flotante). En la Facultad de Ciencias Exactas todas las materias poseen un régimen de promoción, que será alcanzado por los estudiantes cuando su nota, producto de las distintas instancias de evaluación, sea igual o mayor a 6.

Durante la primera edición del TPFC no planificamos instancias de corrección del trabajo escrito durante la elaboración; no entregaron versiones previas para corregir, posiblemente porque no sugerimos que lo hicieran. Una vez que entregaron las monografías y los docentes nos reunimos a leerlas, las correcciones realizadas fueron enviadas a los integrantes de los grupos. Les hicimos saber que, si bien la instancia escrita constituía uno de los aspectos a evaluar en el TPFC, no sería utilizada en la asignación de puntaje, porque entendimos que no reflejaba el real desempeño que notábamos habían logrado. Les ofrecimos leer sus trabajos modificados tomando nuestras correcciones y sugerencias, con el objetivo de que mejoraran su producción escrita, pero nunca llegaron.

### ***Segunda edición del TPFC***

Participaron de esta edición 11 estudiantes, que formaron dos grupos. Un grupo, conformado por 6 alumnas desarrolló un producto tipo *snack* saludable a base de zapallo, mientras que otros 5 estudiantes ensayaron estrategias de conservación de *muffins* elaborados con una receta familiar, empleando distintas películas comestibles como cobertura. El trabajo experimental se completó con la ejecución de sendos paneles sensoriales que permitieron evaluar la aceptabilidad de los *snacks* y la presencia o ausencia de la película comestible en los *muffins*. Los paneles se conformaron con docentes y estudiantes de la Facultad, quienes, convocados por los alumnos del TPFC, voluntariamente probaron los productos y completaron las planillas correspondientes. Las presentaciones orales de los resultados alcanzados fueron, tal como sucedió en la edición anterior, muy buenas y de las mismas participaron todos los docentes del área, quienes fueron invitados con el consentimiento de los estudiantes que expusieron.

La primera edición del TPFC nos permitió reflexionar sobre la práctica y sus resultados y, como producto de esa reflexión, surgió la necesidad de realizar una intervención educativa que nos acerque a enseñar a escribir un texto académico. La intervención educativa es un conjunto de estrategias de implementación de propuestas que provienen de la investigación educativa y pedagógica para el logro de los propósitos educativos: enseñar, aprender, preparar para la vida profesional (Bazdresch Parada, 1997). Para Bazdresch Parada “la intervención no es sólo una propuesta: es casi un movimiento con múltiples propuestas, y se funda en una acción intencional de investigación que intenta abrir líneas de reflexión tendientes a incrementar el conocimiento del problema educativo”. En el intento de encontrar y delinear acciones de intervención nos preguntamos cómo y cuándo se enseña, cómo y cuándo se aprende,

cómo se educa y cuándo, qué sucede dentro del aula/laboratorio y sobre todo, atendiendo a nuestras inquietudes, qué debemos modificar en nuestra práctica para mejorar la calidad de la producción escrita de nuestros estudiantes. La intervención educativa crítica nos permitirá a través de la reflexión y del análisis llenar de significados a las acciones, y visualizar los efectos y dimensiones que producen esas acciones. En principio contamos con el compromiso de los actores involucrados y su participación activa, ya que, como dice Bazdresch Parada, la intervención educativa debe responder necesariamente a una demanda de los actores, ya que implica la participación de ellos: "Sin demanda, la intervención educativa queda como un acto externo sin vinculación con el actor". La propuesta de intervención adscribe metodológicamente al enfoque crítico progresista, surgido originalmente en el campo de la innovación educativa (Barraza Macías, 2005). El enfoque sostiene y promueve la autonomía profesional y social de los educadores, donde el diálogo y la colaboración son centrales para su desarrollo, y se traducen en un proceso colectivo que necesariamente se apoya en la institución donde se llevarán a cabo. Barraza Macías (2010) sostiene que el enfoque crítico progresista está vinculado a la ciencia social crítica, a partir de la cual se desprende la relevancia de la emancipación y de la conquista de la autonomía. Los docentes autónomos deberán trabajar para perfeccionar por su cuenta su "racionalidad práctica" (Carr, 1999) y crear "comunidades de profesionales de la educación comprometidos con el desarrollo racional de valores y prácticas a través de un proceso público de discusión, argumentación y crítica, que solamente se logrará mediante el fomento de la colaboración" (Barraza Macías, 2010). Nuestra tarea se enmarca perfectamente en el enfoque crítico progresista, convocándonos a "generar una investigación en y para la educación" (Carr y Kemmis, 1988).

La propuesta de intervención se ejecutó a través de varias líneas de acción. Una de ellas fue la implementación de la elaboración de informes escritos de los trabajos experimentales realizados en las asignaturas durante el tiempo previo al inicio del TPFC. Para que pudieran hacerlo se les dieron pautas claras sobre su contenido y estructura, indicando que deben contener el objetivo del trabajo práctico, la metodología empleada, los eventos relevantes registrados durante la ejecución del trabajo experimental, los resultados obtenidos, la comparación con los valores esperados y una breve conclusión. Se realizaron devoluciones y correcciones orales y escritas, empleando las herramientas control de cambios y comentarios disponibles en el procesador de textos, y orales, a fin de que se transforme en un momento de aprendizaje. Los estudiantes reformularon el informe teniendo en cuenta las sugerencias recibidas y las docentes volvimos a leerlos. Si bien resulta laborioso para alumnos y docentes, consideramos que ese ejercicio deja aprendizajes y herramientas útiles que podrán plasmarse en el momento de producir la monografía del TPFC y que sirvan para el resto de su experiencia como estudiantes y también para su vida profesional.

Otra línea de acción fue trabajar en la organización del tiempo. La primera edición del TPFC nos



mostró falencias que radicarón en la multiplicidad de tareas que estudiantes y docentes tenemos a cargo para cumplir con los objetivos del TPFC. Para abordar esta problemática la presentación del TPFC se realizó en un encuentro del que participaron todos los docentes de las asignaturas involucradas. Allí se compartieron con los estudiantes, los propósitos y objetivos del trabajo y el cronograma de actividades, así como los criterios de evaluación. Además, se implementó el recurso de hojas de ruta, documentos en los que se describen las tareas a realizar y sus respectivas fechas de entrega. Utilizamos varias hojas de ruta a lo largo del TPFC. La primera de ellas se muestra a modo de ejemplo en la Figura 1 y se entregó a los estudiantes el día de la presentación del TPFC, llevada a cabo varias semanas antes de la fecha de inicio. Mientras el punto 6 alienta a iniciar la producción escrita antes de comenzar la ejecución experimental, el punto 7 fija una fecha de entrega de la primera versión de la introducción y los objetivos. Otras hojas de ruta guiaron los momentos de ejecución y posteriores entregas de la producción escrita.

Figura 1. Hoja de ruta N°1 empleada a partir de la segunda edición del TPFC.

#### Hoja de Ruta: 1ª parte TRABAJO PRÁCTICO FINAL CONJUNTO (TPFC)

Comencemos!  
Para ello vamos a guiarlos:

1. Definan los integrantes del grupo.
2. Reúnanse con su grupo y realicen un *brainstorming* para definir el tema a desarrollar, más puntualmente el alimento que formularán y analizarán.
3. Preséntenos el tema seleccionado por el grupo (de manera informal) para que juntos evaluemos los potenciales análisis que se podrían realizar en las clases experimentales.
4. Comunicación formal de los integrantes del grupo y el tema a desarrollar vía correo electrónico ([analisisalimentos1@gmail.com](mailto:analisisalimentos1@gmail.com)). **Fecha de entrega 5/10/20XX.**
5. Busquen material bibliográfico diverso y pertinente al sistema alimentario problema planteado.
6. Comiencen con el armado de un documento escrito que será un borrador de la versión final. Para esto les proponemos que elaboren una introducción que incluya el marco legal (CAA) del alimento elegido y todo lo que consideren pertinente para poder plantear de manera clara y concisa el objetivo de su trabajo.
7. Entrega formal de la introducción y objetivos vía correo electrónico ([analisisalimentos1@gmail.com](mailto:analisisalimentos1@gmail.com)). **Fecha de entrega 26/10/20XX.**

Recuerda que en todo momento pueden acudir a los docentes de TPFC para despejar dudas.

La tercera línea de acción fue diseñar una herramienta escrita que se entregó a los estudiantes y que oriente la escritura académica. Para ello elaboramos una guía breve que se muestra en la Figura 2, con el fin de que aporte a la mejora de la escritura de los estudiantes y se adecue a las necesidades que deseamos atender. La guía para orientar la escritura académica será introducida antes de recibir la primera entrega del texto, una vez que hayan comenzado a escribir los estudiantes. Este documento describe muy someramente la estructura que se acepta como propia de la disciplina que nos atañe y el contenido de los apartados que se sugiere utilizar en el texto monográfico. Acompañando la guía se implementaron tutorías de seguimiento y corrección progresiva de las producciones escritas que los estudiantes gene-

raron. Los espacios concretos de intercambio del equipo docente con los estudiantes fueron áulicos y extra-áulicos.

La orientación a la escritura académica también se abordó mediante la lectura conjunta de textos académicos. Para esta actividad se utilizaron ejemplares de tesinas de grado, tesis de postgrado, doctorales o de maestrías, y, en el futuro cercano, ejemplares de las monografías producidas durante el TPFC de años anteriores, esperando que la lectura y la escritura funcionen como mecanismos de aprendizaje de los contenidos académicos que se abordan y de los modos propios de comunicación de la disciplina. La jerarquización de la escritura en el TPFC nos obligó a modificar los cronogramas de las asignaturas teniendo en mente este objetivo.

Además de la retroalimentación verbal entre docentes y estudiantes lograda en el transcurso de la experiencia, y particularmente conversada durante la etapa de la presentación oral de los trabajos elaborados, la segunda edición del TPFC concluyó con una encuesta elaborada por los docentes con el objeto de que los estudiantes expresaran sus opiniones sobre el TPFC, el desempeño docente y, en particular sus inquietudes sobre cómo se abordó en esa instancia la escritura académica.

**GUÍA PARA LA ORIENTACIÓN DE LA ESCRITURA ACADÉMICA**

Los textos que reflejen el TPFC se prepararán de acuerdo a las formas en que habitualmente se escriben textos académicos. Frecuentemente la escritura es impersonal y respeta el tiempo verbal: pasado para lo que se hizo, presente para las conclusiones.

Se organizarán apartados que permitan presentar la información hallada antes, durante y después de hacer el trabajo experimental. Conviene tener en mente los apartados y su contenido para diagramar el texto. Durante el desarrollo del texto se deben incluir las citas bibliográficas a las que se ha recurrido.

Constará de:

**TÍTULO**

**INTEGRANTES**

**ÍNDICE** (en entregas borrador se puede incluir un índice esquemático)

**INTRODUCCIÓN**

Estado del arte/descripción bibliográfica/fundamentación de la elección del problema/datos relevantes/marco legal/etc.

Se espera que presenten una recopilación de lo que se sabe hasta el momento del tema, que describan lo que enmarca el tema y que expliquen cuál es el problema que pretenden resolver, fundamentando su elección. El relato debe ser fluido e informar al lector de modo preciso y concreto.

**OBJETIVOS**

General y específicos. Algunos serán técnicos y otros podrían contener por ejemplo lo organizativo del grupo, algo que aporte a la formación en el trabajo compartido, al establecimiento de responsabilidades compartidas y al trabajo colectivo. Aquí muestran *los qué* y *los para qué*.

**MATERIALES Y PROCEDIMIENTOS o MATERIALES Y MÉTODOS**

Aquí se presentarán *los cómo* y *los con qué*. Cómo hicieron el producto, qué método eligieron para determinar macrocomponentes, textura, etc., qué equipos usan/usaron, cómo son, qué miden. No se explica, se describe.

**RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

Se describen los resultados obtenidos y se discuten hacia adentro del trabajo y con la bibliografía disponible. En este apartado se incluyen las tablas y gráficos con los resultados obtenidos. Todas las tablas deben incluir un "encabezamiento de tabla" que se coloca como su nombre lo indica sobre la tabla (justo arriba), incluye número de tabla y descripción de lo que en ella se presenta. Todos los gráficos o figuras se numeran y se los denomina Figura 1, Figura 2, en forma correlativa con su aparición para poder hacer referencia a ellos dentro del texto. Las figuras en lugar de encabezamiento llevan un "pie de figura" o "leyenda" que se ubica debajo de ellas e indica qué es lo que se muestra. En este apartado se desarrollarán *los por qué*.

**CONCLUSIONES**

Se presentan en este apartado y necesariamente se desprenderán de los resultados presentados en el apartado anterior. Si el trabajo es coherente, las conclusiones responderán las preguntas explícitas o tácitas que se plantearon en los objetivos.

**REFERENCIAS**

Se listan los textos consultados a través de libros, *papers*, tesis, páginas de internet que hayan sido incluidos en el texto. El formato debe uniformarse y respetarse a lo largo del texto y en la lista de referencias.

**AGRADECIMIENTOS**

A quienes hicieron posible el trabajo prestando/donando reactivos, materiales, etc.

Figura 2. Guía para la orientación de la escritura académica utilizada en el TPFC.



### ***Tercera edición del TPFC***

En la tercera edición sólo 4 estudiantes cursaron las asignaturas que confluyen en el TPFC. Aunque los estudiantes de la Licenciatura en Ciencia y Tecnología de Alimentos llegan ávidos a cursar las asignaturas del ciclo superior, este grupo en particular no mostraba el interés que como docentes estamos acostumbradas a percibir. El compromiso de los actores involucrados y su participación activa, imprescindible para abordar la intervención educativa (Bazdresch Parada, 1997) no era evidente. Algunos problemas personales provocaban frecuentes ausencias, por lo que las estudiantes formaron un único grupo; sostener el trabajo experimental que implica el TPFC requiere de la presencia de todos los integrantes, situación difícil de asegurar en este curso. Las estudiantes decidieron elaborar un dulce a partir de una bebida de avena y, si bien lograron obtener un producto, tanto la organización como la ejecución del trabajo recayó muchas veces en una de ellas, lo que desdibujó los objetivos del TPFC en relación al trabajo grupal. El interés por realizar ensayos con técnicas nuevas o diseñar un panel sensorial preparando el producto en sus casas no fue acompañado por todo el grupo. Las entregas parciales escritas que se pautaron no eran elaboradas por todas las estudiantes y sólo llegaban en tiempo y forma cuando provenían de una de ellas.

Si bien sostuvimos la actividad, la experiencia fue bastante frustrante. Las dificultades que se presentaron durante las sucesivas pre-entregas de la producción escrita y las determinaciones experimentales se trasladaron también a la presentación oral y al documento final. En este último caso, y luego de reunirnos para definir cómo seguir, las docentes solicitamos informes escritos individuales, a fin de que cada una de las estudiantes procesara los datos experimentales y produjera su propia discusión y conclusiones. Esta experiencia poco exitosa nos permitió corroborar que, alcanzar todos los objetivos propuestos durante el desarrollo de una experiencia educativa sólo es posible si todos los actores están involucrados.

### **3.CONCLUSIONES**

Hemos logrado implementar muy rápidamente una innovación pedagógica que articula la práctica docente de dos asignaturas del octavo cuatrimestre de la Licenciatura en Ciencia y Tecnología de Alimentos de la Facultad de Ciencias Exactas y la hemos sostenido durante tres años consecutivos. Las experiencias fueron ricas, muy formativas y diversas. Hemos comprobado que no hay escisión posible entre la práctica docente y la actitud de los estudiantes cuando el trabajo propuesto nos ubica a todos como actores y a valorar positivamente la capacidad de adaptar y adaptarnos a las situaciones que se presentan. Fueron las reflexiones las que nos permitieron desarrollar herramientas que, a pesar de que no fueron utilizadas completamente en la última edición del TPFC, entendemos que son útiles para estudiantes y docentes.

## BIBLIOGRAFÍA

Álvarez, M. (2005). Temas de Patrimonio Cultural 6. La cocina como patrimonio (in)tangible. Buenos Aires: Imprenta del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Ausubel, D. (1963). The psychology of meaningful verbal learning. New York: Grune & Stratton.

Barraza Macías, A. Una conceptualización comprensiva de la innovación educativa. *Innovación Educativa*, 2005: 19-31.

Bazdresch Parada, M. (1997). Notas para fundamentar la intervención educativa crítica. En *Educación, Revista de Educación*, No. 1 Abril-Junio, Jalisco, 1997: 47-53.

Carr, W. (1999). Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica. Madrid, España, Morata.

Carr, W. y Kemmis, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza. Barcelona, España, Martínez Roca.

Gil Pérez, D. (1983). Tres paradigmas básicos en la enseñanza de la ciencia. *Enseñanza de la Ciencia*, pp. 26-33.

Moreira, M. (2010). Aprendizaje significativo crítico. Porto Alegre.

Piermaria, J., Sabbione, A. C. y Scilingo, A. (2017). Trabajo práctico final conjunto de las asignaturas Propiedades físicas y químicas de los alimentos II y Análisis de alimentos: estrategia de articulación horizontal. En *I Jornadas sobre Enseñanza y Aprendizaje en el Nivel Superior en Ciencias Exactas y Naturales*. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/76027>

Ramírez, S.; Rodríguez, J. y Blotto, B. (2016). "El equipo de trabajo como estrategia de aprendizaje". *InterCambios*, vol. 3 núm. 1, pp. 71-78.

Zabala Vidiella, A. (2000). La práctica educativa. Cómo enseñar. Barcelona: Graó.

Zabalza, M. A., & Zabalza Cerdeiriña, M. A. (2012). Innovación y cambio en las instituciones educativas. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.



# Un acercamiento a la primera propuesta curricular para la formación de los editores en la Argentina

**Dato, Hebe<sup>1</sup>**

1 CONICET, Universidad de Buenos Aires, Instituto Interdisciplinario de Economía Política de Buenos Aires, Argentina. [hebedato@gmail.com](mailto:hebedato@gmail.com)

## RESUMEN

Hasta el principio de la década de los '90 en la Argentina los editores se formaban mayoritariamente a través de un instructor, en el campo práctico. Esta formación de oficio, fuera del ámbito académico, se puso en foco por diferentes fuerzas sociales dominantes: los editores capacitados informalmente, la oferta académica de la Universidad de Buenos Aires y las instituciones que nucleaban a los editores del momento.

La relación entre estas fuerzas encontraron un punto de quiebre, único y determinante, en la profesión de los editores argentinos.

La propuesta curricular de la carrera de Técnico en edición se gestó por un encuentro de intenciones de formación, de dos instituciones (La Universidad de Buenos Aires y la Cámara Argentina del Libro). Unidas por el objetivo de formar, delinearon juntas un plan de

estudios que formó por primera vez en la Argentina a editores dentro de un ámbito académico formal. Este paso no solo constituyó la creación de la carrera de Técnico en edición (Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires), sino que coincidió con la última etapa del proceso de profesionalización de los editores en la Argentina.

El presente trabajo se propone realizar un acercamiento a las fuerzas que confluyeron para la conformación y realización de la primera propuesta curricular para la formación de los editores en la Argentina.

Para el análisis se aplicó un enfoque cualitativo con una triangulación de datos secundarios obtenidos de diversas fuentes del sector editorial argentino.

**PALABRAS CLAVE:** Editores - Sociología de las profesiones - Currículum - Argentina

## 1.INTRODUCCIÓN

Del concepto currículum surgen dos campos separados de prácticas y estudios (Araujo, 2013: 157). Por un lado, el currículum, referido a la identificación y ordenación de los contenidos de enseñanza en un orden particular y por otro lado, la didáctica, vinculada a los procedimientos adecuados para hacer eficiente la transmisión de los contenidos a través de diferentes modos de enseñanza. Este trabajo de investigación se centrará en el currículum que alude a la identificación y ordenamiento de los contenidos de enseñanza.

Los planes de estudios constituyen una encrucijada, un punto de encuentro (no siempre pacífico) entre puntos de vista e intereses divergentes (Zabalza, 2003; Feldman et al., 2008).

En el presente trabajo se hablará de planes de estudios como proyectos formativos ofrecidos por instituciones universitarias para la acreditación como profesionales de diversas ramas del saber (Zabalza, 2003; Feldman et al., 2008).

Se considera que el currículum es una “síntesis de elementos culturales que conforman una propuesta político educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios...” (De Alba, 1991: 59).

Cómo ya comenzamos a esbozar el trabajo biográfico y de recomposición histórica que se realizó tuvo como objetivo buscar la encrucijada; reconocer los puntos de encuentro y exponer los intereses divergentes.

Según un análisis de Planes de estudios llevados a cabo en la Universidad de Valencia, España (Zabalza, 2003), se han distinguido dos tipos de inputs o condiciones de partida principales para dar inicio a los planes de estudio. Por un lado, las condiciones normativas que delimitan y rigen el proceso (contexto de legitimación); y, en segundo lugar, las condiciones institucionales que lo enmarcan y sitúan en un aquí y ahora (contexto de sentido y viabilidad).

Otro concepto que aplicamos al análisis del currículum son los territorios y tribus que contienen y delimitan las propuestas curriculares. Becher (2001: 198) da cuenta de la existencia de “estructuras identificables en la relación entre las formas de conocimientos y las comunidades de conocimientos asociadas con ellas”. Concluye, además, como Clark (1983: 49-50), que la esencia de la vida académica es la variedad, tanto epistemológica, de los territorios, como cultural, de las tribus académicas.

Se puede relacionar el campo profesional con el contexto académico. En Lucarelli et al. (2015: 381 -

382) concuerdan que la profesión académica hace suyas las notas distintivas de los campos, como espacios estructurados en función de las posiciones objetivas organizadas jerárquicamente y definidas por factores de prestigio y poder, donde se ejerce el control a través de mecanismos de delimitación y exclusión. Las prácticas profesionales manifiestan esa dinámica propia de los campos y se definen en función del dominio de unas sobre otras que

se ejerce al interior de esos espacios. Esto se observa dentro del campo profesional y en el ámbito académico. Los espacios institucionales académicos (facultad, carrera, cátedra) hacen suya la dinámica que se genera en cada campo profesional, reflejándola en sus instancias de formación, a través de las propuestas curriculares y de sus estrategias de enseñanza y de evaluación, ejerciendo su dominio acerca de su conformación. La definición de cuáles son los enfoques y contenidos curriculares que caractericen la formación de los nuevos aspirantes al campo profesional disciplinar respectivo, forma parte de su patrimonio y difícilmente resignen decisiones sustantivas a otros académicos, extraños a ese espacio.

Además, se puede encontrar otra mirada de análisis en el enfoque sistémico e integrador del mundo del trabajo y la formación profesional. El concepto de sistema se define como un conjunto organizado y complejo de elementos, dinámicamente relacionados que generan una actividad operando sobre datos, materia, recursos de distinta índole para lograr un objetivo o producto y es el sistema más pertinente para caracterizar tanto al mundo del trabajo como al accionar formativo (CINTERFOR, 2020). Estos dos sistemas abiertos en los que el cambio de cada unidad o componente genera modificaciones en los otros y donde el intercambio con el ambiente económico, social y cultural en el que están insertos es fundamental. Asimismo cada uno necesita del otro para cumplir con el objetivo último y compartido de contribuir al logro de un desarrollo económico y social sostenible e incluyente. Lo cual requiere que sean concebidos como “sistemas interconectados para abordar conjunta y globalmente todas las dimensiones y actores que confluyen en su funcionamiento”. De ese modo se estará respondiendo a cómo se genera hoy el empleo, cómo se accede, cuáles son sus requerimientos, cómo se compone e integra la oferta y la demanda, cómo se habilitan las oportunidades, cómo se garantizan los derechos, dónde y cómo se producen y retroalimentan las inequidades (CINTERFOR, 2020).

Cuando se analiza la construcción de un plan de estudios, se debe incluir no solo a los directivos que lo llevarán a cabo, sino también al cuerpo docente que enseñará sus contenidos y competencias. “La contratación de maestros para impartir las diversas asignaturas de un plan de estudios no se debe concebir como la incorporación de especialistas en un área de conocimientos cuya meta se limite a

«enseñar» su experiencia, sino como la incorporación de personal calificado para promover aprendizajes, que sea capaz de interpretar las metas que establece el plan de estudios, la respuesta que éste pretende dar a la problemática social que lo generó y la posición que tiene frente a un objeto de estudio dado” (Díaz Barriga, 2007: 41).

Cuando se observa al interior de los planes de estudios se deben definir, para cada carrera, los conocimientos comunes con otras profesiones y los específicos de esa profesión (Wigdorovitz de Camilloni, 2013). La autora menciona tres tipos de conocimientos: el conocimiento

general que incluye un buen manejo de la lengua, contenidos de diferentes disciplinas que son indispensables para tomar decisiones en los distintos momentos de la vida personal, familiar, laboral, económica y cívica. El conocimiento básico que es aquel conocimiento disciplinar o no, que es necesario poseer previamente para poder introducirse luego en el conocimiento de otras disciplinas más avanzadas y que corresponden al aprendizaje de una profesión o de un campo académico superior de conocimiento académico. Por último, el conocimiento profesional el cual pertenece a un campo de una profesión determinada y sirve para fundamentar decisiones relacionadas con actividades propias de ese ejercicio profesional. Partes de este conocimiento pueden ser comunes a diversas profesiones, sean de la misma familia o de distintas familias de profesiones aparentemente muy alejadas unas de otras, pero no todo el conocimiento profesional puede encontrarse fuera de su campo específico sin que se pierda la identidad profesional.

Basil Bernstein empezó en el año 1962 la elaboración de la teoría de los códigos mediante la introducción de los conceptos de código elaborado y código restringido (Bernstein, 1962a; 1962b) y en Bernstein (1996: 116-156) desarrolla dos clases de pedagogías, la pedagogía invisible y la visible.

Según él, existían diferencias debidas a la clase social en los códigos de comunicación de los hijos de la clase trabajadora y los de la clase media. Estas diferencias se veían reflejadas en las relaciones de clase y de poder en la división social del trabajo, la familia y las escuelas. Estos códigos son adquiridos por los individuos de forma tácita. El código restringido depende netamente del contexto, es particularista, se encuentra enmarcado en el ámbito de la producción (material) y es empleado por la clase trabajadora. En cambio, el código elaborado no depende del contexto, es universalista, está enmarcado en el ámbito de la reproducción (ideológica) y es empleado, por la clase dirigente.

Bernstein, (1996: 147-156), sostiene que los códigos restringidos no son deficientes, sino que están relacionados en la práctica con la división social del trabajo, en la que el lenguaje dependiente del contexto es necesario en el marco de la producción.

## **2.DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA / DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN**

Según el análisis de la bibliografía consultada, para el presente trabajo, la formación de los editores argentinos se puede dar de cuatro maneras: a. Formación dentro del ámbito familiar; b. Profesionales formados institucionalmente en disciplinas diferentes que devinieron en editores; c. Editores aprendices del oficio y, por último, egresados de la carrera de Técnico



en edición o Edición (FFyL, UBA).

La formación de los editores argentinos dentro del ámbito familiar y los editores aprendices del oficio forman parte de la llamada pedagogía invisible (Bernstein, 1977: 116-156). En cambio, la formación de los editores argentinos formados institucionalmente en disciplinas diferentes que devinieron en editores y los graduados de las carreras de Técnico en edición y Edición se desarrollan dentro del marco de la pedagogía visible (Bernstein, 1977: 116-156).

En principio el nacimiento de la carrera de Técnico en edición se puede atribuir al encuentro de intereses comunes entre dos instituciones con misiones diferentes: la Universidad de Buenos Aires y la Cámara Argentina del Libro.

Todas las escuelas representantes de la Sociología de las profesiones han remarcado que la adquisición de una técnica especializada dentro de un marco de formación superior y formal, es un factor indispensable para que una actividad se convierta en profesión. Por ello se incluirá en este apartado el análisis de los factores que dieron lugar a la creación de la carrera de Técnico en edición (Universidad de Buenos Aires).

La certificación acordada y garantizada por el Estado sirve de puente entre el saber legítimo y el mercado profesional. Según algunos autores, es importante el estudio de estos puentes y de los puentes institucionales que conectan los distintos segmentos para la producción y reproducción del discurso profesional (Sarfatti Larson, 1989; Real Villarreal, 2002; Panaia, 2008). Aceptando el desafío planteado por Sarfatti Larson, vamos a instrumentar el análisis recorriendo estos puentes entre las instituciones que crearon la carrera de Técnico en edición y sus integrantes.

Retomando las palabras de Wigdorovitz de Camilloni (2016: 60) "Las cuestiones curriculares son siempre complejas y requieren tener en cuenta, de manera integrada, ideas, dimensiones, aspectos, factores y fuerzas diferentes que, en la teoría y la práctica, se combinan al tomar decisiones sobre el currículo como proyecto de acción de capacitación y educación". Por ello trataremos de abarcar en el análisis de la organización curricular la mayor cantidad de dimensiones posibles, que puedan dar una respuesta al problema planteado: ¿Cuáles fueron las fuerzas sociales dominantes en el proceso de creación del primer plan de estudios de la carrera de Técnico en edición basado en un conjunto de competencias transmitidas, hasta ese momento, a través de la educación informal entre maestro y aprendiz?

Para continuar el análisis de las propuestas curriculares es necesario contextualizar las mismas dentro de las instituciones que los contienen y los hacen posibles de ponerlos en acción. El contexto de legitimación de los planes de estudios de las universidades se refieren al marco normativo que permite la inclusión de planes de estudios de carreras o bien, la modificación de los planes de estudios de las existentes. Estas normas se dan en dos niveles institucionales diferentes. Por un lado, las directrices generales de cada país, provincia y región

y, por otro lado, las directrices propias de cada institución universitaria.

En la Argentina, el contexto de legitimación de las instituciones está conformado por las directrices generales emanadas desde el Ministerio de Educación, el Consejo de Universidades, el Consejo Interuniversitario Nacional y la Coneau.

En el caso de las directrices propias de cada universidad, para la Universidad de Buenos Aires serían los órganos de gobierno de la misma: Rector y Consejo Superior; Decanos y Consejos Directivos de las unidades académicas y Las Juntas Departamentales de unidad académica. En la Universidad de Buenos Aires cada uno de estos órganos de gobiernos tiene representantes por cada uno de los claustros: profesores, graduados y estudiantes.

Continuando con el análisis del contexto, el marco institucional particular de la carrera de Técnico en edición debió cumplir las regulaciones de las normas de la Universidad de Buenos Aires, la Facultad de Filosofía y Letras y los Departamentos de las ocho carreras existentes en el momento de la creación.

Otra condición necesaria para iniciar la creación de un plan de estudio o la modificación de uno es el contexto de sentido y viabilidad. Este contexto está conformado por las condiciones institucionales que dan sentido y viabilidad a las nuevas propuestas curriculares. Aquí se debe tener en cuenta la historia de la Facultad y el Departamento académico; las necesidades identificadas en el contexto (sociales, laborales, profesionales, etc.); y los recursos disponibles de infraestructuras, personal y otros, según el caso.

En el caso de la carrera de Técnico en edición, se identificaron algunas de las condiciones necesarias que dieron sentido y viabilidad a la nueva propuesta curricular. Cabe remarcar que los nuevos planes de estudios deberán tratar de sacar el máximo provecho para reforzar la estructura actual de la unidad académica y contrarrestar los puntos débiles de la carrera emergente. Por lo cual, las condiciones desarrolladas están vinculadas con: la historia de la institución, la organización académica de esa institución, las necesidades concretas del mercado editorial, la infraestructura edilicia y el los recursos humanos.

En primer lugar, se debió tener en cuenta la historia de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA), creada en el año 1896, en el año 1975 se separan las carreras de Sociología y Psicología de la Facultad de Filosofía y Letras, por la masividad de alumnos; ambas pasan a depender de Rectorado a partir del año siguiente. Luego en el año 1983 se nombra un rector normalizador de la Universidad de Buenos Aires Dr. Francisco Delich (1983-1985). Más tarde, en el año 1988 se inaugura el edificio destinado a la Facultad de Filosofía y Letras (Puan 480). Dos años después (1990) fue elegido Luis Yanes como decano de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, reelecto el 1994.

En segundo lugar, al momento de la inclusión o modificación de un plan de estudios se analiza el estado de la organización académica de la institución educativa. La Facultad de Filo-



sofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires estaba departamentalizada en diez unidades académicas que representaban a ocho carreras en el año 1991: Antropología, Artes, Bibliotecología y Documentación, Ciencias de la Educación, Filosofía, Geografía, Historia y Letras. Las carreras con menor cantidad de alumnos ingresantes eran, por orden, Bibliotecología y Documentación, Geografía y Artes (L. Yanes, entrevista personal, julio de 2019; S. Romanos de Tiratel, entrevista personal, agosto de 2019). La

mención de la baja cantidad de matrícula en la carrera de Bibliotecología y Documentación se relaciona con la falta de poder dentro de la estructura académica de la FFyL del momento (Lucarelli et al., 2015: 381-382).

En tercer lugar, se pueden acomodar los perfiles a situaciones específicas y a las necesidades concretas que estas situaciones generan (Zabalza, 2003 y Wigdorovitz de Camilloni, 2016: 66). Los autores coinciden que en el proceso de creación de nuevas carreras es preciso conocer las cuáles serán las consecuencias, de crear o no crear una nueva carrera, sobre el mercado laboral y la calidad requerida en el servicio profesionales.

Al momento de la creación de la carrera de Técnico en edición se identificaron necesidades laborales concretas en el sector de las editoriales argentinas. Según los entrevistados (A. M. Cabanellas, entrevista personal, agosto de 2019; H. García, entrevista personal, agosto de 2019; A. Katz, entrevista personal, agosto de 2019; J. Rodríguez, entrevista personal, julio de 2019; T. Vergara, entrevista personal, agosto de 2019) habían identificado un incremento en la contratación, a mediano tiempo, de personal calificado para los puestos técnicos de las editoriales argentinas. Esta necesidad de un número mayor personal junior calificado fue el resultado de un análisis histórico de la industria editorial de ese momento. Debido a la re-apertura del comercio exterior, se esperaba que el sector editorial argentino recuperara los mercados hispanohablantes y así la producción nacional volviera a tener una época de oro. Hasta la creación de la carrera de Técnico en edición no existía en el país una instancia universitaria para la formación de los editores (de ningún nivel académico). Todos los editores que ejercían ese trabajo adquirían sus conocimientos, en su mayoría conocimientos prácticos, de manera informal, por oficio.

En cuarto lugar, es preciso contar con infraestructura edilicia y personal indispensables para la creación o modificación de un plan de estudio. Es necesario tomar la decisión de considerar los recursos disponibles pero sin limitarse por ellos. Por lo analizado, en el caso de la carrera de Técnico en edición, se contaba con la estructura de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) y los recursos de personal de la misma. Se incluyeron en el plan de estudios asignaturas ya existentes en la facultad pertenecientes al departamento de idiomas y a las carreras de Antropología, Artes, Bibliotecología y Documentación, Filosofía, Historia y Letras. Dejando fuera a las carreras de Ciencias de la Educación y Geografía. Asimismo, vale aclarar que

algunos profesores de la carrera de Ciencias de la Educación pertenecieron al primer cuerpo docente de la carrera de Técnico en edición. Las relaciones de los cuerpos docentes de otros departamentos de la FFyL reflejan las relaciones de poder entre los espacios académicos (Lucarelli et al., 2015: 381-382). Tomando de esta manera recursos presupuestarios existentes en la Facultad de Filosofía y Letras. Cabe recordar que este esfuerzo de infraestructura y recursos humanos fue identificado y remarcado en el Convenio Específico (Convenio Específico entre la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y la Cámara Argentina del Libro, 1992) y en el cual se acordaron y estipularon algunas medidas para igualar los esfuerzos entre ambas instituciones (CAL y FFyL, UBA).

Además, el Departamento de Bibliotecología y Documentación incorporó a la nueva carrera, otorgándole al departamento y a su directora, la gestión institucional de la nueva carrera, definida por Uribe (2010: 311-313) como el conjunto de acciones que aseguran la realización del proyecto educativo institucional. Dichas acciones del equipo directivo lideran la institución hacia metas explícitas, implican un proceso permanente de toma de decisiones generando un clima de trabajo colectivo y participativo. Según Yanes (entrevista personal, julio de 2019) y Romanos de Tiratel (entrevista personal, agosto de 2019) esto se debió a la baja matrícula de alumnos en las carreras de este Departamento en el año 1990: Auxiliar de Biblioteca, Profesor de Enseñanza Media y Superior en Bibliotecología y Ciencia de la Información, Licenciado en Bibliotecología y Ciencia de la Información y Diplomado en Bibliotecología. Según Romanos de Tiratel (entrevista personal, agosto de 2019) se contó con el apoyo unánime de la Junta del Departamento de la Carrera de Bibliotecología y Documentación para la incorporación de la nueva carrera.

Igualmente, estas medidas no alcanzaron y, desde el principio se debieron incorporar nuevas asignaturas especializadas para la carrera de Técnico en edición. Lo cual acarrió la solicitud de nuevos espacios áulicos para desarrollar las asignaturas y la incorporación de nuevos docentes para el dictado de estas asignaturas surgidas por el plan de estudios de la carrera. La incorporación de la comunidad asociada al conocimiento del campos disciplinar, se debió a la necesidad de enseñar, por primera vez, competencias del ámbito editorial, en la FFyL, de esta manera ingresó una tribu profesional al ámbito académico, diferentes a las preexistentes en la facultad (Becher, 2001: 198; Clark, 1983: 49-50).

Cumpliendo con el estatuto de la Universidad de Buenos Aires los docentes deberían tener un título de una carrera de grado universitario. Por ser una carrera con orientación técnica, se buscó que los docentes sean editores experimentados, lo cual complejizó la búsqueda por dos razones. En primer lugar, los editores activos tenían hasta ese momento una formación de oficio, transmitida por un tutor, lo cual complicó encontrar docentes que pudieran ser profesores. Además, eran profesionales que trabajaban en el sector editorial y sus horarios para el



dictado de las materias se restringieron principalmente a la noche, luego de sus trabajos. Este doble rol hizo que muchos de los docentes pudieran dictar clases solamente un par de años, para poder cumplir con sus otras obligaciones. Esto nos lleva la segunda razón: que los editores ganaban mucho más en sus trabajos dentro del sector que con sus rentas como docentes universitarios de dedicación simple y en escasos casos con dedicación part-time. Esto se debió a la incipiente formación de la carrera y las rentas precarias del primer cuerpo docente.

La elección y selección de los docentes estuvo a cargo de la Directora de la carrera de ese momento, Susana Romanos de Tiratel. La incorporación de personal calificado para promover aprendizajes, que sea capaz de interpretar las metas educativas que establece el plan de estudios y la respuesta que éste pretende dar a la problemática social (Díaz Barriga, 2007: 41), se buscó dentro del sector editorial. Con este objetivo la Comisión de Capacitación de la Cámara Argentina del Libro recomendó editores para ocupar el puesto de docentes en algunas materias.

Para el caso de la carrera de Técnico en edición no fue necesario marcar la diferencia con otras ofertas académicas para la formación de editores, porque no existía anteriormente una carrera de pregrado o grado en la Argentina que ofrezca la misma formación. Igualmente, no se determina específicamente en el perfil profesional de la carrera la orientación técnica de la misma. Asimismo, cabe destacar que por el alcance de su título de pregrado, se reconoce una falta de articulación (Litwin, 2006: 29-30) con el resto de las propuestas académicas de la FFyL, por lo cual no se puede ingresar a un posgrado, solamente con las horas de cursada de la carrera de Técnico en edición o Edición.

Es preciso establecer la formación personal y socio-cultural básica para la identificación de aquellos ámbitos de conocimiento y/o de estilos de actuación que servirán de base a la organización del proyecto formativo que se pretende perfilar. En el caso de estudio se menciona la capacidad de liderazgo para el desarrollo de proyectos editoriales y la gestión de la empresa editorial; así como también, la flexibilidad del graduado para ocupar diferentes posiciones en los distintos departamentos editoriales. En la misma línea, los códigos restringido y elaborado son adquiridos por los individuos de forma tácita y en el ambiente de formación universitaria de las carreras con orientación técnica se busca que los egresados posean y desarrollen ambos códigos.

### **3.CONCLUSIONES**

La carrera de Técnico en edición se crea por Resolución del Consejo Superior de la Universidad de Buenos Aires Nro 2160, de la fecha 18 de diciembre de 1991, mediante la cual se aprueba el plan de la carrera de Técnico en edición y creación de la carrera.

La propuesta curricular de la carrera de Técnico en edición se gestó por un encuentro de

intenciones de formación, de dos instituciones (La Universidad de Buenos Aires y la Cámara Argentina del Libro). Unidas por el objetivo de formar, delinearon juntas un plan de estudios que formó por primera vez en la Argentina a editores dentro de un ámbito académico formal. Este paso no solo constituyó la creación de la carrera, sino que coincidió con la última etapa del proceso de profesionalización de los editores en la Argentina.

Por el carácter técnico y profesional de la carrera los primeros docentes llamados a dictar las asignaturas fueron editores formados por oficio en ámbito editorial y por el contexto en el cual fue situada, se sumaron al primer cuerpo docente además, otros profesores de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

El análisis del proceso de profesionalización de los editores argentinos con la creación de una carrera universitaria para su formación larga y controlada por una élite profesional, da cuenta de la importancia de la organización y transmisión controlada de los saberes profesionales dentro de un ámbito de educación superior, en función de la mejora del sector editorial argentino.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Araujo, Sonia. (2013). *Perspectivas curriculares. Ideas para el diseño y desarrollo del currículum*. UNICEN.

Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos: la indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Gedisa.

Bernstein, Basil. (1962a). Linguistic codes, hesitation phenomena and intelligence [Códigos lingüísticos, fenómenos de balbuceo e inteligencia]. *Language and speech* (Teddington, Reino Unido), 5(1), págs. 31-46.

Bernstein, Basil. (1962b). Social class, linguistic codes and grammatical elements [Clase social, códigos lingüísticos y elementos gramaticales]. *Language and speech* (Teddington, Reino Unido). 5(4), págs. 221-240.

Bernstein, Basil. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique* [Pedagogía, control simbólico e identidad]. Morata,

Cinterfor. (2020). "Enfoque sistémico e integrador del mundo del trabajo y la formación profesional". Oficina Internacional del Trabajo. Recuperado de: <https://www.oitcinterfor.org/general/enfoque-sist%C3%A9mico-e-integrador-del-mundo-del-trabajo-formaci%C3%B3n-profesional>

Clark, Burton. (1983). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la orga-*



nización académica. Universidad Autónoma Metropolitana, Nueva Imagen.

De Alba, A. (1991). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

Díaz Barriga, Ángel (2007). *Didáctica y currículum Convergencias en los programas de estudio*. Paidós.

Feldman et al. (2008). *Estudio de la oferta de la UNGS y su relación con la oferta de educación superior*. Universidad Nacional de General Sarmiento.

Litwin, Edith. (2006). *El currículo universitario: perspectivas teóricas y metodológicas para el análisis y el cambio*, en *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. XVIII, núm. 46, (septiembre-diciembre), pp. 25-31.

Lucarelli et al. (2015). *Tender puentes. Para enseñar y aprender en la educación superior*.

Panaia, M. (2008). *Una revisión de la sociología de las profesiones en Argentina desde la teoría crítica del trabajo*, en *Argentina: Comisión Económica para América Latina y el Caribe*.

Real Villarreal, M. A. (2002). *Tesis: Sociología de la profesión de Graduado Social*. Universidad de Alicante.

Sarfatti Larson, M. (1989). *Acerca de los expertos y los profesionales o la imposibilidad de haberlo dicho todo*. Universidad del Temple.

Uribe, B. (2010). *Profesionalizar la dirección escolar potenciando el liderazgo: Una clave ineludible en la mejora escolar. Desarrollo de perfiles de competencias directivas en el sistema educativo chileno*. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(1), 303-322. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/4547/4981>

Wigdorovitz de Camilloni, Alicia (2013). *El curriculum universitario entre la flexibilización y la estandarización*. Congreso de Docencia Universitaria. Universidad de Buenos Aires. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=vpoEeMmEFzk>

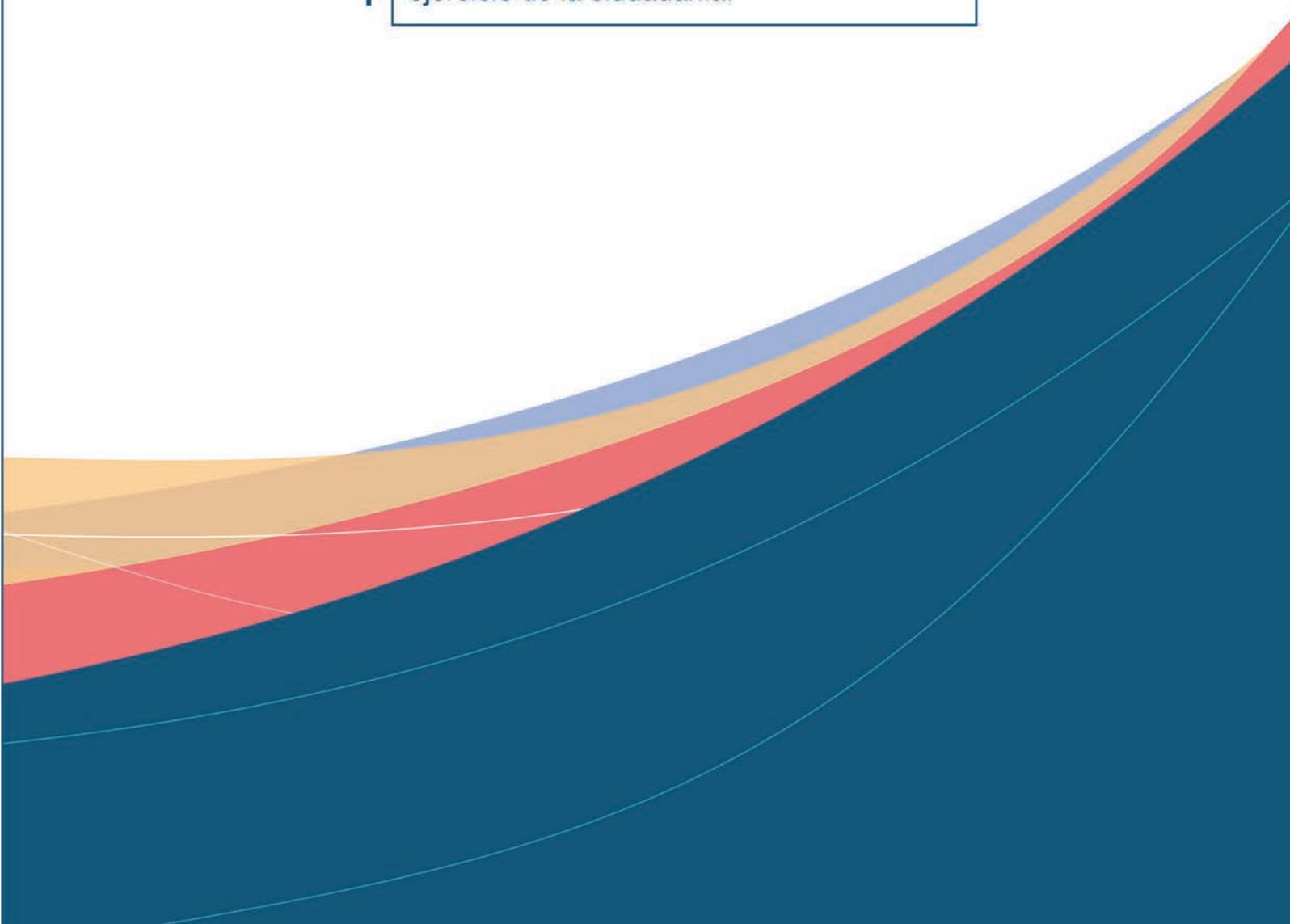
Wigdorovitz de Camilloni, Alicia (2016). *Tendencias y formatos en el currículum universitario*, en *Itinerarios educativos* 9. pp 59-87.

Zabalza, Miguel Ángel. (2003). *Currículum universitario innovador: ¿nuevos planes de estudios en moldes y costumbres viejas?*. Universidad Politécnica de Valencia.

# 7

## TRANSVERSALIDADES

Saberes transversales e inclusión en la Universidad: género, derechos humanos, discapacidad, interculturalidad, ejercicio de la ciudadanía.



# Del “epistfemicidio” a la transversalidad de la perspectiva de género en la educación superior. Haciendo camino al andar.

**Heim, Daniela<sup>1</sup>**

**Piccone, María Verónica<sup>2</sup>**

**Vercellino, Soledad<sup>3</sup>**

1 Universidad Nacional de Río Negro, Instituto de Investigación en Políticas Públicas y Gobierno, Río Negro, Argentina. [dheim@unrn.edu.ar](mailto:dheim@unrn.edu.ar)

2 Universidad Nacional de Río Negro, Centro Interdisciplinario de Estudios Sobre Derechos Inclusión y Sociedad, Río Negro, Argentina. [mmpiccone@unrn.edu.ar](mailto:mmpiccone@unrn.edu.ar)

3 Universidad Nacional de Río Negro, Centro Interdisciplinario de Estudios Sobre Derechos Inclusión y Sociedad, Río Negro, Argentina. [svercellino@unrn.edu.ar](mailto:svercellino@unrn.edu.ar)

## RESUMEN

Uno de los impactos inmediatos de la CEDAW (ONU, 1979) fue la incorporación de las mujeres en las políticas educativas a nivel mundial. En 1981 la UNESCO recomendó la incorporación de cátedras e investigaciones sobre las mujeres en los currículos universitarios de América Latina y El Caribe.

Estos progresos se han ido cimentado en los últimos años en la agenda política de las universidades nacionales. En el caso particular de la Universidad Nacional de Río Negro, la institución ha adoptado medidas innovadoras que permitirían allanar los caminos hacia la equidad de géneros, al incorporar en sus normas fundamentales disposiciones inspiradas en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción (París, 1998).

Sin embargo, para poder afirmar que la perspectiva ha sido incorporada en forma plena en todos los ámbitos hace falta un largo recorrido que incluye incrementar los esfuerzos para eliminar los estereotipos fundados en el género en la educación superior, tener en cuenta la perspectiva de género en las distintas disciplinas y, consolidar la participación cualitativa y cuantitativa de las mujeres en todos los niveles y disciplinas, entre otras acciones.

En ese marco se formula y aprueba el PI-UNRN 40-C-655, que se propone comprobar la presencia de la perspectiva de género en la currícula de las carreras de grado dictadas en la Universidad Nacional de Río Negro y contribuir a ampliar el conocimiento y comprensión crí-

tica y sistemática de la situación de las carreras de grado de esa universidad.

En esta ponencia presentamos las categorías teóricas y las aproximaciones metodológicas a través de los cuales estamos realizando la investigación, que tiene carácter exploratorio, dado que no encontramos indagaciones similares en Argentina.

**PALABRAS CLAVE:** perspectiva de género, *currículum*, universidad.

## 1.INTRODUCCIÓN

Uno de los impactos inmediatos de la CEDAW (ONU, 1979) fue la incorporación de las mujeres en las políticas educativas a nivel mundial. En 1981 la UNESCO recomendó la incorporación de cátedras e investigaciones sobre las mujeres en los currículos universitarios de América Latina y El Caribe. Desde entonces se incrementó la participación de las mujeres en todos los niveles educativos y, en particular, en el universitario (Bonder, 1994). Este proceso, de la mano de la transición democrática y el paulatino avance de una agenda de políticas de igualdad de géneros en el campo de la educación, tuvo un impulso renovado a finales de la década de 1990. En 1998 la estrategia de la transversalidad de género fue reconocida en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: visión y acción, aprobada por la Conferencia Mundial sobre la implementación.

Estos progresos se han ido cimentado en los últimos años en la agenda política de las universidades nacionales. En el caso particular de la Universidad Nacional de Río Negro, la institución ha adoptado medidas innovadoras que permitirían allanar los caminos hacia la equidad de géneros, al incorporar en sus normas fundamentales disposiciones inspiradas en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción (París, 1998).

El Estatuto de la citada universidad, en la reforma aprobada en 2017, no sólo incluyó la paridad de géneros en sus órganos electorales, antes de que se aprobara la ley nacional de paridad electoral, sino que incorporó la perspectiva de género en su cultura organizacional, en las condiciones de acceso, promoción y organización del trabajo y el estudio, en la búsqueda de la presencia equilibrada de mujeres y varones en el plantel docente y en las autoridades superiores, entre otras (ver Art. 7, inc. IX del Estatuto).

Sin embargo, para poder afirmar que la perspectiva ha sido incorporada en forma plena en todos los ámbitos hace falta un largo recorrido que incluye incrementar los esfuerzos para eliminar los estereotipos fundados en el género en la educación superior, tener en cuenta el punto de vista de género en las distintas disciplinas y, consolidar la participación cualitativa y cuantitativa de las mujeres en todos los niveles y disciplinas, entre otras acciones.

En ese marco se formula y aprueba el PI UNRN 40-C-655 "Perspectiva de género en los



currículum de las carreras de grado de la Universidad Nacional de Río Negro” que se propone comprobar la presencia de la perspectiva de género en la currícula de las carreras de grado dictadas en la Universidad Nacional de Río Negro y contribuir a ampliar el conocimiento y comprensión crítica y sistemática de la situación de las carreras de grado de esa universidad.

En esta ponencia presentamos las categorías teóricas, las metodologías y los instrumentos a través de los cuales estamos realizando la investigación, que tiene carácter exploratorio y que resulta original visto el poco impacto de indagaciones similares en la Argentina<sup>148</sup>.

### **La transversalidad de la perspectiva de género en la educación superior como estrategia para la igualdad.**

Un currículum con perspectiva de género tiene en mira deconstruir las variadas expresiones de las desigualdades que discriminan a las mujeres y a personas pertenecientes al colectivo LGTTTBIO<sup>149</sup> y supone una reflexión crítica sobre los estereotipos que subyacen a la subordinación que padecen estas personas en el marco de sociedades patriarcales.

En la medida en que procura visibilizar el carácter histórico de las asimetrías entre los géneros, debe a nuestro criterio incorporar una visión crítica y feminista que haga foco también en la presencia de otras desigualdades estructurales, como las de clase, etnia, religión analizadas a partir de la noción de interseccionalidad (Crenshaw, 1991). De esta manera se desnudan las ontologías (Mackinnon, 1995) construidas sobre las epistemologías patriarcales que, entrelazadas, dan lugar a un entramado de opresión muy persistente.

La discusión del *currículum* universitario se reactualiza una vez más como un proceso político de negociación/imposición que, en la medida en que asume una perspectiva de género, tiene influencia en la construcción/consolidación de las instituciones de educación superior como espacios republicanos que contribuyen a saldar las deudas que en materia de democratización y efectividad de los derechos humanos presentes en nuestras sociedades.

Sin embargo, los estudios que se han dedicado a indagar y establecer en forma concreta cuáles son las categorías analíticas que permiten evaluar la presencia de un currículum con perspectiva de género no son vastos.

Una revisión preliminar de la literatura nos ha permitido identificar una serie de investigaciones que analizan la incorporación de la perspectiva de género localizadas en ámbitos geográficos diversos, con distintos focos, metodologías y resultados Adame y García (2018), Aguirre (2017), Buquet (2011), Chaves, Verdugo y Vicente (2015), Cortés, Kral y González (2016),

---

148.– El equipo del proyecto está integrado por las docentes e investigadoras María Verónica Piccone (directora), Daniela Heim (co-directora), Soledad Vercellino, Mariana Rulli, Paula Gabriela Nuñez, Mercedes Pietranera, Fabiana Alonso, Silvia Torres Robles y Guadalupe Peter. Además, lo integran la graduada Guillermina Aguirre y las estudiantes María Fernanda Díaz, Verónica López y Yésica Martínez.

149.– Siglas de Lesbianas, Gays, Travestis, Transexuales, Transgéneros, Bisexualxs, Intersexuales, *Queers*.

Louro (2019), Martínez, Minero, Orantes, Pinto, Magaña, Majano y Velásquez (2018), Montané (2015), Morales, Angos, Leonet, Llorente y Uria (2015), Morera (2015), Rebollar-Sánchez (2013) y, Vázquez-Cupeiro (2015).

De la revisión realizada se advierte: que la incorporación de la perspectiva de género se estudia principalmente en carreras del campo de las ciencias sociales y, en particular, las vinculadas a la formación docente. Los planes de estudios y los programas de las asignaturas son analizados con metodologías cuantitativas, desde el análisis clásico de contenido, identificando ocurrencia y frecuencia en la aparición de indicadores de género en esos documentos curriculares. Algunas investigaciones adoptan un concepto más amplio de currículum, que excede los planes de estudios y otros documentos pedagógicos (como los programas de las materias) y se centran, en general en la revisión y reflexión de experiencias de formación con perspectiva de género y adoptan metodologías cualitativas, del tipo de la investigación acción (Vercellino, 2019).

En todos los casos analizados, las investigaciones surgen en el marco de ciertas políticas que pugnan por la incorporación de la perspectiva de género en el ámbito universitario (Plan Bolonia, en el caso Europeo, leyes nacionales en el caso de México y los demás países del Caribe). Es decir, las políticas marcan la agenda de investigación (Vercellino, 2019).

A su vez, todas las investigaciones advierten el escaso impacto de las prescripciones normativas para la incorporación de la perspectiva de género en la universidad.

Otras investigaciones en la materia advertirán que la incorporación de la perspectiva de género en la formación universitaria excede, y en mucho, a la simple inclusión del asunto de género, como un tema o curso simplemente, a la concepción de esta problemática de una manera integral. Enfatizarán que es necesario analizar críticamente, deconstruir, en clave de desigualdad de género: el marco histórico-social-político en el que se dan los procesos de formación; la construcción histórica-política-social de cada profesión y de las prácticas profesionales; el desarrollo de la disciplina, los valores e imaginarios que priman entre quienes conforman la comunidad científica en dicha profesión, la forma en la cual se construye el conocimiento: desde los fundamentos epistemológicos hasta las estrategias metodológicas priorizadas. Esto exige cuestionar la idea de que la investigación y naturaleza del conocimiento científico es neutral desde el punto de vista de género. Se trata de promover medidas que

“Se orienten a cambiar las bases epistemológicas y metodológicas de la ciencia así como la posición hegemónica de la masculinidad en la ciencia. Con el fin de no limitar la creatividad y la excelencia del conocimiento científico se promueven estrategias que facilitan la incorporación de la perspectiva de género en el diseño de la investigación y reduzcan los sesgos en la construcción del conocimiento” (Vázquez-Cupeiro, 2015: 200).



Esta indagación de las bases epistemológicas resulta insoslayable toda vez que partimos de sostener que en las mismas raíces de la ilustración y de las ciencias, se encuentran las huellas del genocidio de las mujeres y de sus saberes, lo que hemos llamado en otro sitio epistemicidio (Heim y Piccone, 2019).

El recorrido realizado desnudando el sexismo en las investigaciones, teniendo en cuenta sobre todo las categorías elaboradas por Magrit Eicher y los aportes realizados por Facio y Femenías entre otras y, la necesidad de contar con pautas interpretativas tanto del currículum expreso como oculto, nos han llevado a afirmar la necesidad establecer pautas para la evaluación y la implementación de la perspectiva de género en el currículum universitario. Estos criterios hermenéuticos son<sup>150</sup>.

- “- Orientar la formación académico-profesional hacia un perfil profesional no sexista.
- Promover e incorporar usos no sexistas del lenguaje.
- Integrar el saber de las mujeres y su contribución social e histórica al desarrollo de la profesión.
- Incluir temas de igualdad de géneros/violencias basadas en el género.
- Potenciar la elección de bibliografía y otros materiales de estudio que aborden estas temáticas.
- Promover un equipo docente igualitario” (Heim y Piccone, 2019).

## **2. CATEGORÍAS IMPRESCINDIBLES PARA DISEÑAR UNA PROPUESTA METODOLÓGICA PARA EL ANÁLISIS DE GÉNERO DE LOS CURRÍCULUM**

Muchas corrientes del feminismo han entendido que el proceso continuo e inacabado de liberación de las mujeres demanda además la construcción de marcos conceptuales posibilita-

---

150.- Estos criterios hermenéuticos son recuperados en forma textual de “Epistemicidio y transversalidad de género. Avances en la reforma del currículum de Abogacía de la Universidad Nacional de Río Negro” (Heim y Piccone, 2019). Allí indicamos que para la elaboración de los mismos se tuvieron en cuenta, entre otras, las recomendadas en la *Guía para la incorporación de la perspectiva de género en el currículum y en la actividad docente de las enseñanzas de régimen especial y de formación profesional. Propuestas concretas para Formación y Orientación Laboral (FOL) y Empresas e Iniciativa Emprendedora (EIE) del Gobierno Vasco*, elaboradas por Orebe Hezkuntza S.L. y, en su nombre, Fernando Olegui para el Departamento De Educación, Política Lingüística y Cultura del Gobierno Vasco, Vitoria-Gasteiz, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, 2015 y el *Sistema de indicadores para la equidad de género en instituciones de educación superior*, cuyas autoras son Buquet De Corleto, A., Cooper, J, y Rodríguez de Loredó, H. , México, Universidad Nacional Autónoma de México e Instituto Nacional de las Mujeres, 2010, 63-64.

dores. Inspiradas en esa lógica con el constructo epistfemicidio buscamos llamar la atención sobre la ausencia de las mujeres en los currículos y los procesos educativos en su conjunto. El término aparece como una derivación de lo que Boaventura de Souza Santos denomina “epistemicidio”; esto es, la destrucción de las formas diversas y no hegemónicas del conocimiento (Santos, 2010) y toma en cuenta también los aportes de Ramón Grosfoguel (2013) respecto de los rasgos del “racismo/sexismo epistémico” presente en las universidades occidentalizadas en las cuales el conocimiento producido por las mujeres (occidentales y no-occidentales) también es inferiorizado y marginado del canon de pensamiento. Abreva también de la lectura de los trabajos de Silvia Federici (2010) y, en el ámbito local, de Alejandra Ciriza, que señala que en el periodo en que se desarrolló la conquista del continente americano se llevó adelante “... el mayor sexocidio de la historia y desposeyó a las mujeres de sus cuerpos y saberes” (Federici, 2010 en Ciriza, 2015: 96).

Desde estas lecturas, con la expresión epistfemicidio no necesariamente aludimos a la falta de mujeres en concreto en los currículos y los procesos educativos –que sin duda tiene matices diferenciales en las diversas disciplinas- sino a la ausencia de sus “conocimientos, vivencias y formas propias de estar, sentir y ver el mundo” (Heim y Piccone, 2019).

Para pensar y poder encontrar esas ausencias resulta necesario ser capaz de analizar los currículum la referencia epistémica principal es el trabajo de Magrit Eichler, *Nonsexist Research Methods: A Practical Guide*, que aquí seguimos también a partir de las relecturas del mismo realizadas por María Luisa Femenías y Alda Facio.

En el caso del “epistfemicidio” implica, en esencia, no solamente la exclusión de las mujeres de los proyectos educativos (el patriarcado epistemológico), sino su negación como productoras y transmisoras de un conocimiento científico propio.

En la tarea de desarrollar metodologías para revelar de qué forma se ha construido y perdurado el “epistfemicidio” el feminismo ha invertido gran cantidad de energía.

Las epistemologías feministas desarrolladas en los últimos cincuenta años han puesto de manifiesto lo que aquí llamamos “epistfemicidio”. Mientras en los años setenta se construyeron los cimientos de un proyecto no sexista de la investigación científica (Eichler, 1991) y se realizaron grandes esfuerzos para revelar los diversos enclaves de la masculinidad en las ciencias (Fox Keller, 2001); a partir de los años noventa los análisis se centraron en las estructuras de género de los diversos modos del quehacer científico.

El interesante esfuerzo de síntesis realizado por la reconocida jurista feminista Alda Facio y su intensa labor de conceptualización y sistematización de las diferentes metodologías que posibilitan desenmascarar el patriarcado epistemológico nos guían en el trazado de un mapa bastante preciso de la ruta a seguir para analizar y transformar los límites de un currículum con perspectiva de género.



De acuerdo con Alda Facio, las distintas formas en que se manifiesta el sexismo son, entre otras: el androcentrismo, el dicotismo sexual, la insensibilidad al género, la sobregeneralización, la sobreespecificidad, el doble parámetro (doble estándar), el deber ser de cada sexo y el familismo: a) El androcentrismo: significa tomar a los varones como parámetro de lo humano. Sus formas extremas son la ginopia (imposibilidad de ver a las mujeres y sus experiencias) y la misoginia (el odio o el desprecio hacia lo femenino o hacia lo que las mujeres representan). b) El dicotismo sexual: consiste en tratar a los sexos como diametralmente opuestos. c) La insensibilidad al género: ignora la variable sexo/género como socialmente importante o válida. d) La sobregeneralización: implica analizar las conductas masculinas y presentar los resultados como válidos para ambos géneros. e) La sobreespecificidad: señala como específico de un sexo algunas necesidades, actitudes y/o intereses. f) El doble parámetro o doble estándar: valora de forma diametralmente opuesta una misma conducta, dependiendo del sexo de quien la ejecute. g) El deber ser de cada sexo: parte de la idea de que hay conductas, características, actitudes, funciones o roles apropiadas para las personas dependiendo de su sexo. h) El familismo: supone que mujer y familia son sinónimos; extiende la idea de que las funciones sociales de las mujeres reflejan sus funciones biológicas vinculadas a la posibilidad de engendrar, parir y amamantar (Facio, 1992 y 2004).

Analizar los currículos universitarios desde una perspectiva de género implica, por un lado, revelar la presencia de estas características y por otro, desarrollar las estrategias de la transversalidad y la especificidad, que fueron pensadas, entre otras, para erradicar el "epistfemicidio" y superar el patriarcado educativo.

### **3.CONCLUSIONES**

Incorporar la perspectiva de género en el currículum universitario es una tarea compleja, que integra un programa más amplio de transformación social. Requiere del desarrollo de grandes esfuerzos de conceptualización, de nuevas epistemologías y metodologías, esto es, de una verdadera revolución en el campo del conocimiento científico, de la investigación, de la enseñanza y de sus prácticas.

El epistfemicidio ha imperado hasta nuestros días, pero poco a poco se está abriendo paso la transversalidad de género. De su mano vienen nuevos conceptos y métodos, toda una nueva imaginación puesta al servicio de un profundo proceso de transformación; la materia prima para la construcción de nuevos escenarios para una vida en la que la igualdad de géneros (en diálogo intersecciones con otros ámbitos de la igualdad) sea la clave de una sociedad

más justa. Deseamos que nuestra investigación se convierta en un aporte significativo para andar ese camino.

## BIBLIOGRAFÍA

Adame, M. E. C., & García, M. L. S. (2018). La perspectiva de género en los programas de estudio de las licenciaturas contables administrativas. *Nóesis: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 27(54), 39-58.

Aguirre, I. E. (2017). Currículum e identidad de género. *GénEr ♀ ♂ s*, (7), 32-35.

Asián Chaves, Rosario et. al., (2015). "Formación en Género en la Universidad: ¿Materia de asignaturas específicas o de educación transversal?, en *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana*, Vol. 17, Nro. 24, enero-junio 2015, pp. 35-54.

Buquet de Corleto, A., Cooper, J. y Rodríguez De Loredo, H. (2010). Sistema de indicadores para la equidad de género en instituciones de educación superior México, Universidad Nacional Autónoma de México e Instituto Nacional de las Mujeres.

Buquet, A. (2011). "Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior: problemas conceptuales y prácticos". *Perfiles educativos*, 33 (Número especial). Chaves Jiménez R. (2018) Aspectos relevantes para la transversalización de la perspectiva de género en el proceso de desarrollo curricular universitario. *Rev Espiga* [Internet]. 2015. Recuperado de <http://investiga.uned.ac.cr/revistas/index.php/espiga/article/view/959/871>

Chaves, R. A., Verdugo, F. C., & Vicente, R. S. (2015). Formación en Género en la Universidad: ¿Materia de asignaturas específicas o de educación transversal?. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 17(24), 35-54.

Ciriza, A. (2015). "Construir genealogías feministas desde el Sur: encrucijadas y tensiones". En *MILLCAYAC - Revista Digital de Ciencias Sociales* / Vol. II / N° 3 / 2015. ISSN: 2362-616x. (pp. 83-104).

Cortés, F. P., Kral, K. K., & González, G. A. T. (2016). La perspectiva de género como estrategia de formación pedagógica. *GénEr ♀ ♂ s*, 23(19), 96-123.

Crenshaw, K. "Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics and Violence Against Women", en *Stanford Law Review*, 43 (6), 1241-1299.

De Alba, A. (1998). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*, Buenos Aires, Miño y Dávila editores.

Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura del Gobierno Vasco, *Guía para*

*la incorporación de la perspectiva de género en el currículum y en la actividad docente de las enseñanzas de régimen especial y de formación profesional. Propuestas concretas para Formación y Orientación Laboral (FOL) y Empresas e Iniciativa Emprendedora (EIE) del Gobierno Vasco*, elaboradas por Orebe Hezkuntza S.L. y, en su nombre, Fernando Olegui para el, Vitoria-Gasteiz, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, 2015, [en línea]: [http://www.euskadi.eus/contenidos/enlace/fp/es\\_evalua/adjuntos/guia.pdf](http://www.euskadi.eus/contenidos/enlace/fp/es_evalua/adjuntos/guia.pdf) [Consulta: 25 de mayo de 2019].

Eichler, Magrit (1991). *Nonsexist Research Methods. A Practical Guide*, Routledge, New York Heim, Daniela y Piccone, María Verónica (2019). "Epistfemicidio y transversalidad de género. Avances en la reforma del currículum de Abogacía de la Universidad Nacional de Río Negro (mimeo).

Facio, A. (1992). *Cuando el género suena cambios trae (una metodología para el análisis de género del fenómeno legal*, ILANUD, San José de Costa Rica.

Facio, A. (2008). "Accés a la justícia, dret i familisme", en Bodelón, Encarna y Pilar Giménez (2008): *Construint els drets de les dones: dels conceptes a les polítiques locals*, Barcelona, Diputació de Barcelona, Àrea d'Igualtat i Ciutadania, pp. 185- 218.

Facio, A. (2004). "Metodología para el análisis de género de un proyecto de ley", en *Otras Miradas*, Vol. 4, N 1, Junio 2004.

Femenías, M. L. (2016). "Subtexto de género y violencia. Algunas consideraciones mínimas", en COLANZI, Irma., FEMENÍAS, María Luisa., SEOANE, Viviana, (Comps.), *Violencia contra las mujeres: la subversión de los discursos, Los ríos subterráneos*, vol. V, Rosario, Prohistoria, 2016.

Grosfoguel, R. (2013). "Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI", en *Tabula Rasa*. 2013, núm. 19, págs. 31-58. Bogotá, Colombia, 2013, disponible [en línea]: <http://dev.revistatabularasa.org/numero-19/02grosfoguel.pdf> [.

Heim, D. (2019). "La perspectiva de género en la enseñanza del Derecho Penal y Procesal Penal. Aportes para su inclusión", ponencia presentada en el *II Congreso Internacional de Enseñanza del Derecho, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales*, Universidad Nacional de La Plata, 18, 19 y 20 de abril de 2018, disponible [en línea]: <http://enseñanzaderecho.jursoc.unlp.edu.ar>.

Heim, D. (2019). "Litigar y juzgar con perspectiva de género. El caso de los femicidios", ponencia presentada en el *III Congreso Internacional de Enseñanza del Derecho*, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata, 9, 10 y 11 de mayo de 2019, disponible [en línea]: <http://enseñanzaderecho.jursoc.unlp.edu.ar> >

Heim, D y Piccone, M V (2019). "Epistfemicidio y transversalidad de género. Avances en la reforma del currículum de Abogacía de la Universidad Nacional de Río Negro" (mimeo).

Fox Keller, E. (1991). Reflexiones sobre Género y Ciencia, Alfons El Magnánimo, Valencia.

Louro, G. L. (2019). Currículo, género y sexualidad. Lo "normal", lo "diferente" y lo excéntrico". *Descentrada*, 3(1), e065-e065

Mackinnon, C. (1989). "Hacia una teoría feminista del derecho." En *Toward a Feminist Theory Of The State*, (Traducción de Mariella Dentone). Edición y corrección por ACCATINO. Daniela y CORREA, Rodrigo (Eds.) Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1989.

Mackinnon, C. (2005). "Integrando el feminismo en la educación práctica", en *Academia*, Año 3, Número 6, Primavera, pp. 157-174.

Martínez, D. B., Minero, C. C., Orantes, B. R., Pinto, M. C., Magaña, M. G., Majano, S. E., & Velásquez, M. J. (2018). Igualdad de género en los planes de estudio de la formación profesional de la Universidad Tecnológica de El Salvador. *Entorno*, (66), 256-268.

Montané, A. (2015). Transversalidad de género: educación, formación y empleabilidad. *Revista Espaço do Currículo*, 8(2)

Morales, M. T. V., Angos, T. N., Leonet, G. L., Llorente, P. A., & Uria, A. A. (2015). La perspectiva de género en los títulos de Grado en la Escuela Universitaria de Magisterio de Vitoria-Gasteiz. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 14:

Morera, M. R. (2015). La inclusión del género y la discapacidad en el currículum de la escuela de Trabajo Social, Sede Rodrigo Facio, Universidad de Costa Rica. *Revista Reflexiones*, 94(1).

Piccone, M. V. (2019). "Mujeres y Reforma Universitaria. Subjetividades invisibilizadas, saberes devaluados", en *Anales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata*, IV Número Extraordinario "Centenario de la Reforma Universitaria 1918 - 2018", Ed. La Ley, pp. 357-374.

Piccone, M. V., (2018). "Enseñanza del derecho y educación con perspectiva de género. Estándares para la acreditación de las carreras de abogacía", en Bertolé, C., Colombrato, L. y Lell, H. (comps.). *Actas del II Congreso Nacional de Derecho, en homenaje a Jorge Cañón*. Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas de la UNLPam, Santa Rosa, EdUNLPam, 4 y 5 de octubre de 2018.

Rebollar-Sánchez, E.M. (2013). "El género en los planes de estudio de los grados de educación de las universidades públicas españolas". (Tesis doctoral no publicada). Univeristat Autònoma de Barcelona, Barcelona. Recuperado de <https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/129102/emrs1de1.pdf?sequence=1>



Santos, Boaventura de Souza (2010). *Descolonizar el saber, reintentar el poder*, Montevideo, Ediciones Trilce,

Vázquez-Cupeiro, S. (2015). Ciencia, estereotipos y género: una revisión de los marcos explicativos. *Convergencia*, 22(68), 177-202.

Vercellino, S. (2019). Aportes desde el campo de la investigación educativa a la investigación sobre género y currículum. I Jornadas del Centro Interdisciplinario de Estudios sobre Derechos, Inclusión y Sociedad. Universidad Nacional de Río Negro. Viedma, 12 de mayo del 2019.

# Derechos Humanos (DH) y Educación Sexual Integral (ESI): propuesta educativa para visibilizar estos saberes transversales con estudiantes de Medicina de segundo año.

**Belloni, Nadia.1**

**Estrella, Verónica2**

1 Facultad de Ciencias Médicas (FCM) Universidad Nacional de Rosario (UNR). Argentina.

[nadialbelloni511@gmail.com](mailto:nadialbelloni511@gmail.com)

2 Facultad de Ciencias Médicas (FCM) Universidad Nacional de Rosario (UNR). Argentina

[estrellaveronica0103@gmail.com](mailto:estrellaveronica0103@gmail.com)

## RESUMEN

La carrera de Medicina de la Facultad de Ciencias Médicas (FCM) de la Universidad Nacional de Rosario (UNR) sigue en la actualidad un modelo formativo que fue implementado en el año 2002. Frente a la necesidad de dar respuestas a las nuevas demandas sociales, tecnológicas, de formas de producción y circulación del conocimiento y la información, surge una Currícula Innovada, que se plasmó en un nuevo Plan de Estudio.

El Área en el cual desarrollamos esta Práctica Docente se denomina “Sexualidad, Género y Reproducción”; y pertenece al Segundo Año de la Carrera de Medicina, correspondiente al Ciclo Promoción de la Salud. En éste, el estudiante incorpora a la Salud y su cuidado como primera construcción en su formación. La transversalización de la enseñanza de los Derechos Humanos (DH) y de la Educación Sexual Integral (ESI) como integrantes de ella, no es tarea sencilla.

En el marco de la pandemia causada por el COVID-19, se impulsó desde las autoridades de la FCM y desde la UNR, la virtualización de las aulas, como parte de un proyecto de acompañamiento académico. En ese contexto, propusimos esta actividad integradora, para trabajar en las aulas virtuales con la orientación del docente tutor.

La intención de la actividad fue la de compartir experiencias para enriquecer el proceso de construcción de conocimiento que nos permite una puerta entrada a la problemática de ESI/DIVERSIDADES SEXUALES/DERECHOS SEXUALES REPRODUCTIVOS Y NO REPRODUCTIVOS EN LA ADULTEZ MAYOR.



Los DH en general y la ESI en particular, son áreas transversales a todos los niveles educativos, incluyendo el Nivel Superior. A partir del contexto de la Pandemia COVID-19, la creación de las aulas virtuales nos puso el desafío de re plantear nuestras estrategias de enseñanza.

Reflexionar sobre nuestra propia práctica docente, y el compromiso en garantizar los DH de los propios estudiantes y de todas las personas -incluyendo respetar el propio proyecto de vida, la promoción de la autonomía, el compromiso social y espíritu crítico- requiere reconocer el rol político y ético que se ejerce en el aula en pos de la inclusión.

Más allá de las resistencias y dificultades como docentes, el abordaje de los contenidos de la ESI y DH es relevante, posible y necesario.

**PALABRAS CLAVE:** derechos humanos-educación sexual integral-Adulthood mayor-práctica docente.

## 1.INTRODUCCIÓN

La Carrera de Medicina de la Facultad de Ciencias Médicas (FCM) de la Universidad Nacional de Rosario (UNR) sigue en la actualidad un modelo formativo que fue implementado en el año 2002.

Frente a la necesidad de dar respuestas a las nuevas demandas sociales, tecnológicas, de formas de producción y circulación del conocimiento y la información, surge una Currícula Innovada, que se plasmó en un nuevo Plan de Estudio.

La misma tiende a rescatar la función social del profesional médico/médica, respondiendo a los desafíos del nuevo milenio, intentando formar un profesional capaz de afrontar las actuales y futuras demandas en salud.

La Carrera de Medicina, está organizada en cuatro ciclos, definidos desde una perspectiva crítico- reflexiva, sobre el saber médico teórico-práctico, proyectándolo desde la salud, hacia la enfermedad, en un movimiento circular, los ciclos están relacionados en sentido de la complejidad.

Estos ciclos son: Promoción de la Salud, Prevención de la enfermedad, Diagnóstico, tratamiento y recuperación y Práctica Final. Éstos se dividen en áreas del conocimiento y habilidades en torno al ciclo vital: Niñez, Adolescencia, Adulthood Joven y Adulthood Mayor.

En relación a los contenidos, se convirtió el esquema tradicional de disciplinas aisladas, con objetivos y lógicas propias de cada una de ellas, en una estructura que respondiera al Objeto de estudio de la profesión: el Proceso Salud-Enfermedad-Atención, entendido como proceso colectivo, social e histórico.

En la currícula actual, se acuñó el concepto de Área, en lugar de materia o disciplina, a fines de construir desde los distintos saberes una posible respuesta a la problemática real compleja.

El modelo pedagógico propuesto se basa en la Pedagogía de la interacción, donde el docente actúa como una guía, un “tutor” facilitador de los procesos de enseñanza aprendizaje.

El método de aprendizaje basado en problemas, es el soporte pedagógico de esta propuesta, enfrenta al estudiante a situaciones de conflicto cognitivo, debiendo elaborar posibles respuestas a los mismos.

El Área en el cual desarrollamos esta Práctica Docente se denomina “Sexualidad, Género y Reproducción”, y pertenece al Segundo Año de la Carrera de Medicina, correspondiente al Ciclo Promoción de la Salud. En éste, el estudiante incorpora a la Salud y su cuidado como primera construcción en su formación. Esta construcción se realiza en forma integrada desde las perspectivas biológicas, social y subjetiva, en contacto con la práctica con seres humanos sanos de distintas edades.

Al incluir la perspectiva de género, curricularmente, se generó un espacio que permitió la producción y reproducción de conocimientos capaces de generar las relaciones interdisciplinarias entre las ciencias sociales y la biología para facilitar a partir de estas, el abordaje integral a los problemas de salud- enfermedad-cuidado/atención. Esta perspectiva, nos permite entender que existen relaciones asimétricas y discriminatorias de dominación, históricamente diferenciadas, que impactan en mujeres y varones y en los contextos sociales, económicos y culturales en los que viven y en el acceso a la atención en salud.

La transversalización de la enseñanza de los DH y de la ESI como integrantes de ella, no es tarea sencilla, ya que requiere un compromiso y actitud proactiva de quienes acompañan los procesos de aprendizajes, los tutores.

A partir de la Ley 26150 la Educación Sexual es considerada derecho social y del orden público, que debe ser garantizado por el Estado en todos los niveles educativos, incluido el Superior.

La Ley plantea entre sus objetivos el logro de la igualdad de trato entre mujeres y varones y el desarrollo de actitudes responsables hacia la sexualidad y la promoción de la salud sexual y reproductiva. Asimismo, pretende perseguir una “formación armónica, equilibrada y permanente de las personas”, “asegurar la transmisión de conocimientos pertinentes, precisos, confiables y actualizados sobre los distintos aspectos involucrados en la educación sexual integral”, “promover actitudes responsables ante la sexualidad”, “prevenir los problemas relacionados con la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular” y “procurar igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres”.

La Ley permite tensionar la mirada hegemónica de los cuerpos (binarismo: mujer/ varón) y pensar a la sexualidad como una construcción presente a lo largo de toda la vida, en todas las etapas de ciclo vital. Es considerada como algo inherente al ser humano, abarcando la problematización de creencias y la exploración de modos personales o compartidos de cono-



cer y disfrutar de la sexualidad, donde todos nos sintamos valorados y reconocidos. Además pretende desnaturalizar prácticas cotidianas que promuevan la vulneración de derechos e inequidades a partir de reconocer las diferencias entre varones y mujeres y promover espacios para que cada persona pueda percibir su identidad como lo sienta.

## **2.DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA**

En el marco de la pandemia causada por el COVID-19, se impulsó desde las autoridades de la FCM y desde la UNR, la virtualización de las aulas, como parte de un proyecto de acompañamiento académico virtual. En ese contexto, propusimos esta actividad integradora, para trabajar en las aulas virtuales con la orientación del docente tutor.

La actividad fue subida al campus virtual de la FCM, de la UNR: <https://comunidades2.campusvirtualunr.edu.ar> a modo de guía de estudio.

Se planteó como una actividad integradora de la unidad problema (UP) número 6, la cual se centra en la problemática de sexualidad y género en el adulto mayor.

### **Módulo Adulter Mayor:**

“La sexualidad en la adultez mayor constituye una forma de continuidad de la sexualidad adulta con aspectos singulares que se vinculan preferentemente con cuestiones de orden biológico, ya que, por lo general, en esta etapa está ausente la reproducción y es común asistir a modificaciones de la respuesta sexual humana”

En sentido amplio, se observa un modo del lenguaje que perfecciona, refuerza y enriquece la relación humana, configurando situaciones de buena salud en todos sus niveles.

El módulo contiene una unidad (Nº 6) cuyo eje, el envejecimiento, es entendido como otra instancia positiva de lo humano.

### **UP6**

#### **Introducción**

La sexualidad en la adultez mayor constituye una forma de continuidad de la sexualidad adulta.

En esta unidad podemos reconocer aspectos específicos de la etapa.

#### **Situación Problemática**

*“Teresa, de 60 años, consulta por dificultad en las relaciones sexuales y otros cambios que la preocupan. Refiere que su pareja, Valentín, tiene 65 años”*

El título de la propuesta ACTIVIDAD INTEGRADORA UP6 fue: “SEXUALIDAD Y DIVERSIDADES SEXUALES EN LA ADULTEZ MAYOR: CUANDO LO HABLAMOS, LO VISIBILIZAMOS”

### **La actividad comenzó introduciendo a los alumnos en los contenidos a trabajar:**

“La sexualidad en los adultos mayores es un tema tabú. Este aspecto dentro del proceso de salud-enfermedad-cuidado suele estar invisibilizado, y, si los adultos mayores pertenecen al colectivo LGITTBQ+ esto se profundiza aún más. Estas personas deben enfrentar un doble prejuicio para vivir plenamente su sexualidad, porque tanto una vida sexual activa como las elecciones sexuales diversas “se relacionan con la juventud”

A partir de los siguientes videos, los invitamos a reflexionar acerca de nosotros mismos, compartiendo ideas, pre-conceptos y sentimientos. Esta es una de las posibles “puertas de entrada” para trabajar la Educación Sexual Integral.

- 1) <https://youtu.be/0v0atiVUGVk> Consejos para sexualidad del adulto mayor. SaludTV GMV
- 2) <https://youtu.be/iPcWnemMttI> LA DIVERSIDAD SEXUAL NOTIENE EDAD - Norma y Ramona ACUA Mayor
- 3) <https://youtu.be/n16Pm9i6RmM> LA DIVERSIDAD SEXUAL NO TIENE EDAD - Jorge ACUA Mayor

- 1) ¿Qué sentimientos les provocan estos videos?
- 2) ¿Qué mitos o tabúes pueden mencionar en relación a la sexualidad en el adulto mayor?
- 3) ¿Conocen algunas situaciones similares a las presentadas en los videos?
- 4) ¿Cuál fue, en nuestro país, el marco legal que provocó un avance en esta temática?  
¿Creen qué fue importante? ¿Por qué?
- 5) ¿Cómo promoverían la salud y los Derechos sexuales, reproductivos y no reproductivos en los adultos mayores en general y en este colectivo en particular?

La intención de la actividad fue la de compartir experiencias para enriquecer el proceso de construcción de conocimiento que nos permite una puerta de entrada a la problemática de ESI/DIVERSIDADES SEXUALES/DERECHOS SEXUALES REPRODUCTIVOS Y NO REPRODUCTIVOS EN LA ADULTEZ MAYOR

La propuesta fue recibida con mucho entusiasmo por docentes y estudiantes, esto se vio reflejado en sus producciones.

**Aparecieron diversos sentimientos:** incertidumbre, alegría, ternura, alerta, felicidad, tristeza, compasión, esperanza, plenitud, vergüenza.

Algunos de los mitos y tabúes mencionados fueron: “los ancianos no tienen vida sexual”



“con la edad se hacen pervertidos”; “la menopausia es el fin de la sexualidad”; “la emisión de esperma debilita y acelera la llegada de la vejez”; “las personas mayores son tan frágiles físicamente que la actividad sexual podría afectar su salud”; “un anciano no es deseable ni atractivo”

El hecho de identificar mitos y prejuicios en torno a la temática y sus consecuencias y vivencias personales al respecto, nos permite trabajar desde nuestros propios saberes y, recorriendo nuestras historias, construir nuevos aprendizajes.

En relación al marco legal que estaría involucrado, los estudiantes lograron realizar un recorrido muy amplio, mencionando las Leyes y Programas que se implementaron: fundamentalmente Ley de ESI; Ley de identidad de género, Ley de matrimonio igualitario y Ley salud sexual y reproductiva.

Al momento de proponer estrategias de promoción de la salud y derechos sexuales reproductivos y no reproductivos en el adulto mayor en general y en el colectivo LGITTBQ+ en particular, demostraron haber integrado y articulado interdisciplinariamente los contenidos:

*“... Para promover los derechos sexuales, reproductivos y no reproductivos de los adultos mayores, considero fundamental la implementación de programas orientados a las problemáticas de hombres y mujeres de mayor edad. Es decir, centrarse en mejorar la calidad de vida con respecto a la sexualidad tratando temas biológicos que acontecen (menopausia y andropausia junto con la disfunción eréctil) pero orientado en un marco que favorezca la eliminación de ciertos mitos y tabúes para liberar la sexualidad del adulto y producir un cambio en el pensamiento tanto de ellos como de la sociedad”*

*“...Una manera de promover la salud y los derechos sexuales y reproductivos en la población de adultos mayores y el colectivo LGBT es recordar que, como todo ser humano, debe ser atendido sin discriminación alguna, en su caso particular y debido a la edad, es necesario, no sólo el acompañamiento de un ginecólogo, también se debe recurrir a los geriatras, pues saben el tipo de actividades y conductas que pueden llevar a cabo sin que represente un riesgo a su salud, junto con ello, encontramos su experiencia previa en el trato hacia personas mayores para crear un espacio de confianza en el que se puedan aclarar dudas de manera individual, en pareja, cambios paulatinos en su anatomía, así como brindar el conocimiento necesario para prevenir el contagio y transmisión de ETS y la búsqueda del placer”*

*“... No mencionar falsas creencias sobre la vejez, si bien hay grandes cambios fisiológicos que repercuten a nivel sistémico, hay formas de adaptarse a ellos y lograr buenos resultados”*

*“... Talleres de Educación Sexual en Adultos Mayores, trabajar su autoestima y la interrela-*

*ción con el otro. En muchos de los casos el anciano(a) mientras más edad tiene, es más probable que haya crecido en un ambiente aún más conservador. Convencido que ellos(as) pueden desarrollar nuevos aprendizajes sexuales para crecer y ayudar a crecer al otro en el campo sexual. Lograr que se acepte a sí mismo, desde allí poder aceptar a los demás con todos los cambios que se produzcan en el tiempo.”*

Algunas reflexiones finales de los estudiantes fueron:

*“.. La sexualidad nos acompaña a lo largo de la vida y no se pierde a medida que avanzan los años, solo se expresa de manera diferente.*

*Al ver estos videos me satisface saber que a pesar de su edad, religión y cultura en la que vivieron, puedan expresar libremente su sexualidad sin ser juzgados y amparados por leyes.”*

*“... Los videos invitan a una gran reflexión, acerca de la manera que ve la sociedad la sexualidad del adulto mayor. Se trata de un ámbito cargado de mitos y prejuicios, que pueden llegar a limitar a las personas del goce de su sexualidad, sobre todo si el equipo de salud se maneja y considera verídico estos mitos. Pero hay mayor controversia aun con personas adultas que pertenecen al colectivo LGBTQ+, ya que muchas veces el contexto social explica la orientación sexual fuera del paradigma heterocisnormativo asociado a la “rebelión” de la juventud.”.*

*“... Somos conscientes de que la educación facilita la apropiación de los derechos de las personas, por lo que es necesario “devolverles el derecho a ser sexuado” asumiendo que defender hoy el derecho a la sexualidad del anciano y anciana es defender la sexualidad de todos en el mañana. Esto no solo va a beneficiar a estas personas de la tercera edad sino también a la comunidad en general.”*

### **3.CONCLUSIONES**

Los DH en general y la ESI en particular, son áreas transversales a todos los niveles educativos, incluyendo el Nivel Superior. A partir del contexto de la Pandemia COVID-19, la virtualización de la aulas nos puso el desafío de re plantear nuestras estrategias de enseñanza. La propuesta desde la FCM y de la UNR fue un proyecto de acompañamiento educativo.

Reflexionar sobre nuestra propia práctica docente, y el compromiso en garantizar los DH de los propios estudiantes y de todas las personas -incluyendo respetar el propio proyecto de vida, la promoción de la autonomía, el compromiso social y espíritu crítico- requiere reconocer el rol político y ético que se ejerce en el aula en pos de la inclusión.

Más allá de las resistencias y dificultades como docentes, el abordaje de los contenidos de



la ESI y DH es relevante, posible y necesaria.

Queremos destacar la potencia de la actividad propuesta, en tanto que, a través de la “puesta en palabras” de los diferentes aprendizajes, logramos visibilizar los saberes transversales propuestos.

## BIBLIOGRAFÍA

Czeresnia, D. (1999). El concepto de salud y la diferencia entre prevención y promoción. Disponible en: [http://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/czeresnia\\_dina\\_el\\_concepto\\_de\\_salud\\_y\\_la\\_diferencia\\_entre\\_prevenccion\\_y\\_promocion\\_.CONCEPTO\\_DE\\_SALUD\\_DIFERENCIA\\_ENTRE\\_PROMOCION\\_Y\\_PREVENCION.pdf](http://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/czeresnia_dina_el_concepto_de_salud_y_la_diferencia_entre_prevenccion_y_promocion_.CONCEPTO_DE_SALUD_DIFERENCIA_ENTRE_PROMOCION_Y_PREVENCION.pdf)

Chiara RM. (2005). Proceso de transformación curricular: otro paradigma es posible. Rosario: UNR.

Ley Nacional N° 26.150 (2006). Disponible en: [https://aulainfod.infod.edu.ar/archivos/repositorio/250/412/esi\\_2015\\_Ley\\_26.150.pdf?id\\_curso=39](https://aulainfod.infod.edu.ar/archivos/repositorio/250/412/esi_2015_Ley_26.150.pdf?id_curso=39)

Sanjurjo, L., Hernández, A., Alfonso, I y Caporossi, A. (2006). “Las prácticas en la formación de grado”. Dispositivos alternativos. Revista Novedades Educativas, Año 18, N° 192/193, Diciembre 2006/Enero 2007

Britzman, D. (2007). “Curiosidade, sexualidade e currículo” En Lopes Louro, G. (org.) O Corpo educado. Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autentica, pp. 83-112. Disponible en la: [https://aulainfod.infod.edu.ar/archivos/repositorio/500/551/esi\\_2015\\_Curiosidad\\_sexualidad\\_y\\_curriculum\\_Britzman.pdf?id\\_curso=39](https://aulainfod.infod.edu.ar/archivos/repositorio/500/551/esi_2015_Curiosidad_sexualidad_y_curriculum_Britzman.pdf?id_curso=39)

Resolución 45/2008 Lineamientos curriculares de ESI. (2008). Disponible en: [https://aulainfod.infod.edu.ar/archivos/repositorio/2000/2150/esi\\_2015\\_Lineamientos\\_Curriculares\\_para\\_ESI.pdf?id\\_curso=39](https://aulainfod.infod.edu.ar/archivos/repositorio/2000/2150/esi_2015_Lineamientos_Curriculares_para_ESI.pdf?id_curso=39)

Ajun, T; Estrella, V. (2018). APS. Cuaderno del Alumno. Sexualidad, Género y Reproducción. Rosario: FCM, UNR.

Resolución 340/2018 (2018). Núcleos de Aprendizaje Prioritario de ESI para cada nivel educativo (Anexo). Disponible en: [https://aulainfod.infod.edu.ar/archivos/repositorio/4750/4769/anexo\\_resolucion\\_cfe\\_340\\_18\\_0.pdf?id\\_curso=39](https://aulainfod.infod.edu.ar/archivos/repositorio/4750/4769/anexo_resolucion_cfe_340_18_0.pdf?id_curso=39)

Facultad de Cs. Médicas (2020). Guía de aprendizaje, Área Sexualidad, Género y Reproducción. Rosario: FCM, UNR.

# Desafíos actuales de la educación inclusiva. Relato de experiencias en contexto de formación docente

**Prof. y Lic. Andrea Cufre<sup>1</sup>**

**Esp. y Prof. Lautaro Guerrero<sup>2</sup>**

1 Facultad de Psicología, UNLP, Argentina. [andreacufre@gmail.com](mailto:andreacufre@gmail.com)

2 Facultad de Psicología, UNLP, Argentina. [lautaroeguerrero@gmail.com](mailto:lautaroeguerrero@gmail.com)

## RESUMEN

La siguiente presentación surge en el marco de los interrogantes que se manifestaron a partir de la participación en diversas actividades en la cátedra de Planificación Didáctica y Prácticas de la Enseñanza en Psicología, perteneciente al 5° Año de la carrera de Profesorado en Psicología (Universidad Nacional de La Plata) y nuestra experiencia en distintos roles dentro del sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires. Se intentará realizar una referencia a la experiencia del intercambio realizado en una clase de teórico de la cátedra mencionada, donde contamos con la oportunidad de presentar a lxs estudiantes nociones sobre la Educación Inclusiva tomando como ejes referenciales la Educación Especial y la Educación Sexual Integral (ESI) en el Nivel Secundario.

**PALABRAS CLAVE:** Formación Docente, Educación inclusiva, Educación Especial, ESI.

## INTRODUCCION

La siguiente presentación surge en el marco de los interrogantes que se manifestaron a partir de la participación en diversas actividades en la cátedra de Planificación Didáctica y Prácticas de la Enseñanza en Psicología, perteneciente al 5° Año de la carrera de Profesorado en Psicología (Universidad Nacional de La Plata) y nuestra experiencia en distintos roles dentro del sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires. Se intentará realizar una referencia a la experiencia del intercambio realizado en una clase de teórico de la cátedra mencionada, donde contamos con la oportunidad de presentar a lxs estudiantes nociones sobre la Educación Inclusiva tomando como ejes referenciales la Educación Especial y la Educación Sexual



Integral (ESI) en el Nivel Secundario.

Consideramos de gran importancia pensar sobre el ejercicio y participación de lxs profesorxs en Psicología en clave de Educación Inclusiva aceptando el desafío que implica transmitir los contenidos disciplinarios a alumnxs y asegurando la transmisión del conocimiento, articulando la relación pedagógica profesor-alumnx.

Frases como: "atender a la diversidad", "...para todos/as" son frases que vemos repetidas en diferentes normativas que dan marco a la práctica docente. Esto, que suena casi como mandato, se representa para muchos como imposible de cumplir, como algo que "se dice fácil" pero que llevado a la práctica es casi una utopía irrealizable. Es lógico que parezca difícil; dado que el Sistema Educativo y aún más el Nivel Secundario no fueron pensados históricamente para albergar la diversidad sino con la misión de "formar para". Si bien desde hace algunos años esto se viene modificando y aún más a partir de las normativas vigentes, aún se aprecian resistencias que obstaculizan la inclusión educativa.

No obstante y desde siempre la diversidad se ha registrado en las aulas. Al observar una clase solemos apreciar que todxs tienen características e intereses diferentes, incluso lxs que se catalogan como "diferentes" por el motivo que sea. Considerar esto ha llevado a promover intervenciones orientadas a que todxs lleguen al mismo resultado esperado, sino de generar las mejores condiciones posibles para que todos lleguemos a resultados transformadores (Resolución 1664/17, DGCyE, y Ley N° 26.150 de Buenos Aires).

Podemos habilitarnos a "atender la diversidad", valorando los diferentes procesos de construcción de conocimientos de los diferentes sujetos que habitamos el aula.

Se tomará como ejes de trabajo la revisión de la experiencia como expositores donde articulamos contenidos de Educación Especial y Educación Sexual Integral para plantear así características de la Educación Inclusiva.

## **DESARROLLO**

Para poder abordar el tema se debe considerar que la práctica docente está enmarcada en un sistema organizado, con referencias legales que avalan dichas prácticas y que permiten pensar la asunción del rol docente, su ejercicio y alcance.

Primeramente es necesario tener en cuenta que en la Argentina, las bases legales en las que debemos apoyarnos para construir acciones públicas están establecidas en la Constitución Nacional (1994) donde se declara:

Artículo 1°. "La Nación Argentina adopta para su gobierno la forma representativa republicana federal, según la establece la presente Constitución."

Y, también en el Artículo 14. "Todos los habitantes de la Nación gozan de los siguientes de-

rechos conforme a las leyes que reglamenten su ejercicio; a saber: De trabajar y ejercer toda industria lícita; de navegar y comerciar; de peticionar a las autoridades; de entrar, permanecer, transitar y salir del territorio argentino; de publicar sus ideas por la prensa sin censura previa; de usar y disponer de su propiedad; de asociarse con fines útiles; de profesar libremente su culto; de enseñar y aprender”. Encontramos una primera referencia al valor de la educación, con estatuto de derecho para todos los habitantes del país. Se hace hincapié no solo en el derecho de enseñar sino también en el derecho de aprender, reforzando que se dé la garantía de aprendizaje en cada acción educativa.

Por su parte, dentro de las atribuciones otorgadas al Congreso, le corresponde: Sancionar leyes de organización y de base de la educación que consoliden la unidad nacional respetando las particularidades provinciales y locales; que aseguren la responsabilidad indelegable del estado, la participación de la familia y la sociedad, la promoción de los valores democráticos y la igualdad de oportunidades y posibilidades sin discriminación alguna; y que garanticen los principios de gratuidad y equidad de la educación pública estatal y la autonomía y autarquía de las universidades nacionales (Plan Nacional de Educación Obligatoria. Resolución N° 79/09 del Consejo Federal de Educación).

### **a)Educación Especial**

Considerando al Sistema Educativo Nacional, la modalidad de Educación Especial se enmarca en las siguientes normativas:

- La Ley 26.061 (2005) de Protección Integral de Los Derechos de Las Niñas, Niños y Adolescentes, sobre la base de la Convención sobre los Derechos del Niño que “tiene por objeto la protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes que se encuentren en el territorio de la República Argentina”

Esta consagración del interés superior del niño impone un límite que debe guiar toda política pública relativa a la infancia. En este sentido, se entiende como “interés superior del niño, de la niña y del adolescente” la satisfacción máxima, integral y simultánea de los derechos y garantías de dicho grupo.

Para ello se debe respetar:

- Su condición de sujeto de derecho.
- El derecho a ser oídos y atendidos, cualquiera sea la forma en que se manifiesten, en todos los ámbitos y que su opinión sea tenida en cuenta conforme su madurez y desarrollo.
- El respeto al pleno desarrollo personal de sus derechos en su medio familiar, social y cultural.
- Su edad, grado de madurez, capacidad de discernimiento y demás condiciones personales.
- El equilibrio entre los derechos y garantías de las niñas, niños y adolescentes y las exi-



gencias del bien común.

- Su centro de vida: el lugar donde las niñas, niños y adolescentes hubiesen transcurrido en condiciones legítimas la mayor parte de su existencia.

Por su parte, en relación específica a la Discapacidad, la práctica docente se fundamenta en:

- La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) que compromete a los Estados Partes, entre otros temas, a trabajar para que las personas con discapacidad reciban atención educativa.

- La Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006), en la cual se establece que la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado. Enuncia, asimismo, que: “La obligatoriedad escolar en todo el país se extiende desde la edad de cinco (5) años hasta la finalización del nivel de la Educación Secundaria” (Art.16). Y garantiza la inclusión educativa a través de políticas universales, de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores que más lo necesitan (Art. 11 Inc. e).

Es importante considerar que la Educación Especial se piensa como modalidad que acompaña las trayectorias en los Niveles Obligatorios de Escolaridad:

- El Plan Nacional de Educación Obligatoria (Resolución del Consejo Federal de Educación N° 79/09) donde se señala: “Los principales problemas de la educación obligatoria están relacionados con el acceso a la escolarización, las trayectorias escolares completas de los alumnos y las condiciones organizacionales y pedagógicas en que se inscriben, la calidad de los aprendizajes, la organización de las instituciones educativas, el planeamiento y la gestión administrativa del sistema. Estos problemas atraviesan los tres niveles educativos, en sus diferentes ámbitos y modalidades y adquieren en cada caso una especificidad particular”

Uno de los fines y objetivos de la política educativa nacional es: “Brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos”; Ley de Educación Nacional (2006) Art. 11 Inc. n.

La definición de la Educación Especial como modalidad implica brindar a los alumnos con discapacidades, más allá del tipo de escuela a la que asistan, una clara pertenencia a los niveles del sistema.

La extensión de la obligatoriedad y el reconocimiento de las personas con discapacidades como sujetos de derecho pone en el centro de las preocupaciones la necesidad de definir políticas específicas que garanticen su educación y sus trayectorias escolares completas, tal como lo expresa el Capítulo VIII “Educación Especial” de la Ley de Educación Nacional: “La Educación Especial es la modalidad del Sistema Educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema. La Educación Especial se rige por el principio de inclusión

educativa, de acuerdo con el inciso n) del artículo 11 de esta Ley. La Educación Especial brinda atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación garantizará la integración de los/as alumnos/as con discapacidades temporales o permanentes en todos los niveles y modalidades según las posibilidades de cada persona” (LEN Art. 42).

En tanto que nos definimos como República Federal, las políticas deben acordarse entre las jurisdicciones que forman parte de la Nación.

Para realizar estos acuerdos existe el Consejo Federal de Educación (CFE) anteriormente mencionado, es el organismo de concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa nacional para asegurar la unidad y articulación del sistema educativo nacional. Su presidente es el ministro de Educación de la Nación y se encuentra a su vez integrado por la máxima autoridad educativa de cada jurisdicción y tres representantes del Consejo de Universidades.

Luego de procesos de debate y construcción con todas las jurisdicciones, que sintetizaron los aportes realizados en sus provincias y a nivel regional, con la participación de equipos técnicos, supervisores, directivos y docentes de los establecimientos, se ha elaborado la Resolución N° 155 que fue aprobada el 13 de octubre de 2011 en la instancia del Consejo Federal de Educación (CFE), con el compromiso de orientar las prácticas hacia el cumplimiento de los objetivos allí propuestos.

En este documento se plantea la política de la modalidad de Educación Especial, en vistas a profundizar la articulación con los diferentes niveles y otras modalidades del sistema educativo para asegurar la trayectoria escolar de los alumnos con discapacidad.

Tal como quedó expresado anteriormente, los marcos normativos y las políticas públicas procuran direccionar, desarrollar y acompañar los cambios, pero los niveles de responsabilidad para impulsar estas políticas difiere según el rol que cada persona representa en el sistema educativo.

De otra parte, así como hay recomendaciones y orientaciones generales que deben formar parte de las estrategias y acciones que todos los actores deben desarrollar en el cumplimiento de su rol (tender hacia la inclusión educativa, elaborar configuraciones de apoyo para cuidar la trayectoria educativa de los estudiantes poniendo el eje en la centralidad de la enseñanza, elaborar propuestas educativas acordes a la franja etaria de los estudiantes, desarrollar pautas de evaluación y criterios de certificación de aprendizajes, entre otros), también se elaboran orientaciones que adquieren especificidades según el nivel educativo que se considere.

## **b) Educación Sexual Integral**

En los lineamientos curriculares de la Educación Sexual Integral (ESI), el prof. Juan Carlos Tedesco menciona que en mayo de 2008, el Consejo Federal de Educación aprobó por unanimidad los ejes de la Educación Sexual (Resolución 45/08). Estos definen el piso común de



contenidos curriculares válidos para todos los niveles del sistema educativo, para todas las escuelas públicas tanto de gestión estatal como privada y para todas las jurisdicciones de nuestro país.

Podemos decir que la aprobación de dicha ley se enmarca en diferentes cuerpos legislativos, normas y compromisos internacionales, que Argentina posee y promueve en el campo de los Derechos Humanos.

Es importante recordar que a nivel nacional, la Ley N° 25.673 creó el Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable, el cual fija la responsabilidad del Estado de garantizar a la población el acceso a la información y a la formación en conocimientos básicos vinculados a dichos temas. Vinculando con los contenidos de la Ley N° 26.206 de Educación Nacional que fija como responsable al Estado el desarrollo de políticas públicas que brinden conocimientos y promuevan valores que fortalezcan la formación integral de una sexualidad responsable.

Dichos lineamientos constituyen el piso común a partir del cual las autoridades educativas jurisdiccionales, de acuerdo a sus atribuciones, podrán realizar las adecuaciones necesarias para atender a las diversas realidades y necesidades de sus alumnxs y de la comunidad educativa en general. Al respecto, es importante recordar que, de conformidad con lo que establece la propia Ley de Educación Sexual, cada comunidad educativa puede incluir en el proceso de elaboración de su proyecto institucional, la adaptación de estos lineamientos a su realidad sociocultural, en el marco del respeto a su ideario institucional y a las convicciones de sus miembros. Pero el respeto a las diferencias es concomitante con el respeto a los acuerdos básicos que expresa la aprobación del documento mencionado up supra.

El concepto de "sexualidad" sostenido por la Ley N° 26.150, que se desarrolla en estos lineamientos curriculares, supera la noción corriente que la asimila a "genitalidad" o a "relaciones sexuales"; entendiendo que la sexualidad abarca "aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos" implica considerarla como una de las dimensiones constitutivas de la persona que, presente de diferentes maneras, es relevante para su despliegue y bienestar durante toda la vida.

Este enfoque integral tiene como propósito que la Educación Sexual brindada en las escuelas supere el mero estudio de la anatomía y la fisiología de la sexualidad así como cualquier otro reduccionismo, sean éstos de carácter biológico, psicológico, jurídico, filosófico, religioso o sociológico. Supone un abordaje que debe abarcar las mediaciones socio-históricas y culturales, los valores compartidos y las emociones y sentimientos que intervienen en los modos de vivir, cuidar, disfrutar, vincularse con el otro y respetar el propio cuerpo y el cuerpo de otras personas. Asumir la educación sexual en la escuela desde esta perspectiva, demanda un trabajo orientado a promover aprendizajes en los niveles cognitivo, afectivo y ético, que se traduzcan en prácticas concretas.

La inclusión de la educación sexual integral como un aprendizaje incorporado a lo largo de toda la escolarización obligatoria y en cada una de las instituciones educativas, constituye un desafío frente al cual la construcción de consensos se torna fundamental y estratégica.

### **c) Educación Inclusiva**

La Educación Inclusiva son dos términos que dan lugar a una multiplicidad de sentidos y convivencias disciplinares. Este campo no tiene sentidos unívocos sino que es un terreno fundamentalmente habitado por una multiplicidad de disciplinas, teorías, métodos, territorios, sujetos, influencias, modos de análisis, conceptos, saberes, compromisos éticos y proyectos políticos. Por lo cual, lo anterior forja un espacio de disposición de disciplinas y una disposición histórica específica de formas de saber. La Educación Inclusiva como práctica crítica, replantea la naturaleza de la experiencia de aprendizaje, sus medios de organización trascienden el viejo debate entre investigación y docencia.

Según lo plantea el Dr Aldo Ocampo González (2019), el trabajo se organiza en torno al análisis de su estructura de conocimiento en términos de una teoría sin disciplina, devenida como una caja de herramientas, su construcción teórica es concebida como un sistema de permanentes importaciones y exportaciones de diversas clases de recursos epistémico-metodológicos. Entonces, plantea que la inclusión es un concepto eminentemente relacional y estructural; como tal, se convierte en una estrategia de investigación y una práctica crítica; la inclusión como categoría de análisis se convierte en una estrategia para desarrollar formas interpretativas más profundas acerca de la multiplicidad de relatos del poder y sus consecuentes categorizaciones de los sujetos.

### **d) Relato de experiencia**

A raíz de la participación en distintos roles en la Cátedra Planificación Didáctica y Prácticas de la Enseñanza en Psicología (Facultad de Psicología, UNLP), y en función de los respectivos campos de formación profesional en la docencia y ámbitos de trabajo, se recibe la propuesta de la profesora a cargo de la asignatura, Esp. Paula Cardós, a participar de una de las clases teóricas con la propuesta de brindar a lxs asistentes a la misma un acercamiento a la Educación Inclusiva, cuestión fundamental en todo espacio de formación docente. En función de ello, se llevó a cabo en primera instancia una sistematización de diversas cuestiones vinculadas al concepto de Inclusión, su abordaje desde el sistema educativo en la provincia de Buenos Aires. Se cree pertinente presentar la definición de Discapacidad adoptada en la normativa vigente que se corresponde con el Modelo Social, que considera que la discapacidad no es un atributo de la persona, sino un complejo conjunto de condiciones que responden a la interacción entre las características del individuo y el contexto social. En relación a la educación de jóvenes con discapacidades, las normativas enunciadas se posiciona críticamente



respecto de las tradiciones educativas, promoviendo distintos tipos de trayectorias escolares tanto para jóvenes que han finalizado su escolarización primaria como para quienes no lo han hecho. Se informa que se tiende a estimular, cuando sea posible, el ingreso y el cursado en la Escuela Secundaria común de aquellxs estudiantes con discapacidades que hayan finalizado el Nivel Primario, favoreciendo las experiencias de inclusión en escuelas secundarias comunes. Se manifiesta la preocupación por recuperar la centralidad de la enseñanza en las propuestas educativas para adolescentes y jóvenes con discapacidades que, a su vez, colaboren en la construcción de sus proyectos de vida y en su inclusión en el mundo social, cultural y productivo.

Se presenta la Propuesta Pedagógica de Inclusión (PPI) como la herramienta que debe ser desarrollada por la escuela en donde se realiza la trayectoria principal, en conjunto con actores de la Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, la familia, lxs alumnxs y la Modalidad de Educación Especial, donde no implica una currícula paralela ni reducción de contenidos, sino que se planifican las *configuraciones de apoyo* que favorecen a reducir las barreras que operan como obstaculizadoras del acceso a la educación. Se dan ejemplos de cómo los equipos docentes poseen la autoridad pedagógica para definir la propuesta educativa y pedagógica de cada sujeto.

Continuamos considerando el trabajo con la ESI como un eje fundamental de la educación inclusiva, por lo que se cree que niñxs y jóvenes de nuestro sistema educativo tienen Derecho a recibir Educación Sexual Integral y como docentes, trabajar en ello es una *oportunidad* de ser garantes de ese derecho. En tanto seres sexuados, la sexualidad va transitando junto a nosotrxs todos los cambios de nuestra vida, por lo que se requiere de una intervención docente que permita a cada niñx o joven que transite el sistema educativo recibir educación sexual desde una mirada integral.

En esta ocasión se ofreció a lxs practicantes asistentes a la clase teórica dos ejemplos de abordajes pedagógico-didáctico de la enseñanza de la ESI: uno en relación al tratamiento de los libros de texto del nivel secundario, y otro en relación al abordaje de la misma donde además de la heterogeneidad lógica de cualquier aula (Anijovich, 2014), la misma incluye alumnxs con Proyecto Pedagógico de Inclusión. Como docentes este es un desafío que debe afrontarse en función de que este derecho que se plantea desde la ley 26.150 (2006) llegue a todxs lxs jóvenes que habitan las escuelas que transitamos y habitamos.

La propuesta de inclusión (materializada en Provincia de Bs As en la resolución 1664/17) nos permite realizar una primera pregunta a la que debe dársele vida: este derecho a recibir educación sexual integral, ¿incluye en las propuestas áulicas concretas y en la vida institucional a *lxs alumnxs con discapacidades*? En ocasiones, la participación real en las propuestas educativas encuentra *barreras* (tal como estas son consideradas en la CDPCD (2006) y que fueron

mencionadas previamente, que pueden llegar a ser imposibles de salvar si no se las reconoce como tal, corriéndose el riesgo de que se habiliten formalmente derechos que no se encuentran concretizados en la práctica (Cobeñas, 2015), tal sería el caso en ocasiones de lo que se vive en las escuelas cuando se observa que la Educación Sexual Integral no llega a lxs jóvenes, y mucho menos aparecen propuestas que incluyan a aquellxs alumnx con discapacidades, situación que se describe es necesario que sea *interpelada e intervenida pedagógicamente* en tanto la concreción de una educación verdaderamente inclusiva implicaría también el acceso a la educación sexual integral.

En función de estas apreciaciones, es que se ofrece a lxs estudiantes presentes algunos tramos de la experiencia realizada en escuela secundaria pública, en la asignatura Salud y Adolescencia (la misma es de incumbencia directa del Profesorado en Psicología) donde se realiza un taller sobre vínculos y derechos. La propuesta era que a partir de unas imágenes sin diálogo, cada grupo de alumnx pudiera construir un intercambio posible de acuerdo a lo que se observaba que sucedía en la escena, los personajes, los gestos, las expresiones.

Esta es la producción de estas alumnas con proyecto pedagógico de inclusión:



El resultado fue muy significativo: permitió establecer que estas jóvenes saben de vínculos, los diferencian y de hecho ante la intervención docente lograron reconocer la violencia explícita en esa demanda del joven de la imagen, emergente que permitió luego abrir un abanico de temas vinculados a la ESI con la participación del curso completo.

## A MODO DE CIERRE

Experiencias como estas nos permiten argumentar en favor de la necesidad de *formar* a lxs futurxs docentes en todas las variantes pensables de la Educación Inclusiva, que si bien no se agota en la consideración de las características de las propuestas áulicas para aquellxs niñxs

y jóvenes con Propuesta Pedagógica de Inclusión, ni en la necesidad de acercar la Educación Sexual Integral a las aulas de todos los niveles y modalidades del sistema educativo, requieren de profesionales de la educación capaces de impulsar propuestas áulicas para todxs nuestrxs niñxs y jóvenes cuyas trayectorias educativas acompañamos.

El desafío que enfrentamos en la actualidad es no perder de vista la importancia de reconocer a cada alumnx como sujeto y como sujeto de derecho, tal como lo reconocen las leyes y tal como lo consideran las políticas públicas pero también, o por sobre todas las cosas, como un sujeto con sus propias palabras, sueños, deseos, pasiones y expectativas de futuro. Consideramos fundamental transmitirlo de este modo a lxs futurxs docentes.

Hoy, en todas las escuelas, nos encontramos trabajando con una gran diversidad de alumnxs. El concepto de Inclusión es el eje fundamental de la política educativa que marca los lineamientos curriculares en la Nación y en la provincia de Buenos Aires. Tal cual lo establece la Ley de Educación Nacional 26.206 (2006), la educación es un bien público, y un derecho personal y social que debe estar garantizado por el Estado; por lo cual todas las acciones deben dirigirse a consolidar un Sistema Educativo equitativo, que garantice la real igualdad de oportunidades de educarse a todxs lxs habitantes de nuestro país, sin distinción alguna.

En esta diversidad de alumnxs, con un gran bagaje cultural, con trayectorias escolares diferentes, se pueden identificar diversos ritmos y estilos de aprendizajes. Lxs alumnxs con discapacidades (temporaria y/o permanente), tienen derecho a acceder a una educación de calidad, a gozar de igualdad de oportunidades. Esto requiere trabajo en conjunto e interdisciplinario, de todxs lxs trabajadores de la educación, que se encuentran garantizando la educabilidad e inserción social de lxs estudiantes. Requiere la planificación conjunta, la discusión, construcción de todxs lxs actores institucionales apoyados en la co-responsabilidad; el trabajo en red inclusive con instituciones externas a las instituciones educativas.

Se debe considerar los diversos factores que atraviesan la escolaridad de un estudiante con discapacidades, lxs actores que participan en el acompañamiento de las trayectorias, reflexionar sobre el rol y responsabilidad al que cada docente es convocadx.

El desafío está planeado, la continua reflexión sobre el rol docente posibilitará el trabajo en pos de una mejor calidad educativa para nuestrxs alumnxs.

"Asumir el principio de la diversidad humana es respetar al otro  
como un ser diferente pero con iguales derechos;  
es dar sentido a la alteridad en tanto realidad  
constitutiva de cada uno de nosotros"

Abuchedid y Fernández (2006)

## REFERENCIAS

Anijovich, R. (2014). Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad. Buenos Aires, Paidós.

Cobeñas, Pilar (2015). Buenas prácticas inclusivas en la educación de personas con discapacidad en la provincia de Buenos Aires y desafíos pendientes. Buenos Aires: Asociación por los Derechos Civiles. Recuperado en <https://educacion-inclusiva.com.ar/wp-content/uploads/2015/10/Buenas-practicas-Educacion-Inclusiva-ADC-2015.pdf>

Constitución de la Nación Argentina (1994). República Argentina. Recuperado en <https://bibliotecadigital.csjn.gov.ar/Constitucion-de-la-Nacion-Argentina-Publicacion-del-Bicent.pdf>

Dirección General de Cultura y Educación, Dirección de Educación Especial (2016). Circular Técnica N° 1 Brindar orientaciones para la reflexión sobre las prácticas de inclusión educativa como de los supuestos históricos y sentidos actuales del término “integración”. Provincia de Buenos Aires. Recuperado en [http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacionespecial/normativa/2016/circular\\_tecnica\\_1\\_16\\_inclusion\\_integracion.pdf](http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacionespecial/normativa/2016/circular_tecnica_1_16_inclusion_integracion.pdf)

Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires N° 13.688 (2007). Dirección General de Cultura y Educación. Recuperado en <http://www.gob.gba.gov.ar/legislacion/legislacion/-13688.html>

Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006). Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado en <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

Ley Nacional N° 25.673 (2002). Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable, en el ámbito del Ministerio de Salud. Recuperado en: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-25673-79831/texto>

Ley Nacional N° 26.061 (2005). Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. Recuperado en: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anejos/110000-114999/110778/norma.htm>

Ley Nacional N° 26.150 (2006). Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Recuperado en: <http://portal.educacion.gov.ar/files/2009/12/ley26150.pdf>

Ministerio de Educación de la Nación (2009). Educación Especial, una modalidad del sistema educativo en Argentina. Orientaciones 1. Buenos Aires Argentina

Ocampo González, A. (2016). “Construir la Educación Inclusiva en el siglo XXI: modernizaciones, debates y tensiones sin reconocer”, en: Libro: Voces de la Inclusión. Interpelaciones y críticas a la idea de “inclusión” escolar. Xalapa, Veracruz: Praxis Editorial. Edición en formato digital: <http://www.vocesdelaeducacion.com.mx/wp-content/uploads/2016/02/Voces-de-la-in->



[clusi%C3%B3n-2.pdf](#)

Ocampo González, A. (2019). "Contornos teóricos de la Educación Inclusiva", Revista Boletín Redipe. Red Iberoamericana de Pedagogía, Vol. 8 (3), 66-95. Edición en red: <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/696/649> y en <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/696>

Organización de las Naciones Unidas (2006). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (Res. N° 61/106) y Protocolo Facultativo. Recuperado en <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>

Resolución Consejo Federal de Educación N° 155 (2011). Recuperado en [https://archivos.formosa.gob.ar/media/uploads/documentos/documento\\_1498167262.pdf](https://archivos.formosa.gob.ar/media/uploads/documentos/documento_1498167262.pdf)

Resolución Consejo Federal de Educación N° 45 (2008). Recuperado en <https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res08/45-08.pdf>

Resolución Consejo Federal de Educación N° 79 (2009). Recuperado en <http://fediap.com.ar/administracion/pdfs/79-09%20-%20Plan%20Nacional%20de%20Educaci%C3%B3n%20Obligatoria.pdf>

Resolución del Consejo Federal de Educación N° 155/11 (2011). Recuperado en <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res11/155-11.pdf>

Resolución N° 1664 (2017). Educación Inclusiva de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y jóvenes-adultos con discapacidad en la provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación, Dirección de Educación Especial Provincia de Buenos Aires. Recuperado en <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacionespecial/default.cfm>

# Dispositivos educativos: procesos de transformación en contexto y prácticas institucionales en la formación docente en Bariloche.

**Daita, Marisa Viviana<sup>1</sup>**

**Delgado, Mónica<sup>2</sup>**

**Evans, Ivana<sup>3</sup>**

**Gómez, Natalia<sup>4</sup>**

1IFDC Bariloche (Río Negro) Argentina. [marisadaita7@gmail.com](mailto:marisadaita7@gmail.com)

2 IFDC Bariloche (Río Negro) Argentina. [campodelapractica2013@gmail.com](mailto:campodelapractica2013@gmail.com)

3 IFDC Bariloche (Río Negro) Argentina. [ivanaevans@gmail.com](mailto:ivanaevans@gmail.com)

4 IFDC Bariloche (Río Negro) Argentina. [gomeznnatalia@gmail.com](mailto:gomeznnatalia@gmail.com)

## RESUMEN

En esta investigación nos proponemos problematizar, describir y analizar los sentidos y las prácticas heterogéneas que se despliegan en torno a las trayectorias formativas de estudiantes con “discapacidad” como una cuestión que merece ser atendida en el marco de los derechos sociales y educativos vigentes.

Esperamos contribuir a la construcción de conocimiento colectivo y decisiones de políticas educativas.

El estudiante con discapacidad como sujeto de derecho, sujeto desde la necesaria autodeterminación, sujeto que desde su situación nos da la posibilidad de desnaturalizar y reflexionar críticamente acerca de la cultura institucional, las finalidades y los dispositivos en los que se sostiene y las necesarias deconstrucciones en clave de derecho y justicia social.

Podemos reconocer que cada nivel y modalidad del sistema educativo podría ser considerada como una unidad de análisis dadas sus particularidades de configuración. Sería de esperar la no aplicación por transposición de los dispositivos de un nivel al siguiente atentos a la necesidad de re-contextualizar y situar el análisis y desarrollo de políticas educativas. La no obligatoriedad y titulación habilitante para el ejercicio profesional son algunas de las características propias del nivel superior.

La contextualización, aportará al conocimiento territorial e interagencial de la institución.



**PALABRAS CLAVE:** sujeto de derecho-situación de discapacidad-accesibilidad-trayectorias de formación

## 1.INTRODUCCIÓN

Las huellas del dispositivo escolar moderno y las lógicas liberales impactan en las prácticas, técnicas y conocimientos que envuelven a las instituciones educativas como uno de los espacios sociales privilegiados para “educarse” (Baquero, Terigi, 1996; Pineau, 2001; Baquero, 2002; Foucault, 2014).

Pero a partir del último cuarto del siglo XX, las transformaciones que atraviesan las poblaciones a partir del desbloqueo de las lógicas neoliberales, impactan en otros procesos de medicalización en la vida cotidiana (Murillo, 2013 b), la “cultura del malestar” (Murillo, 2012) y otras formas de gobierno de la pobreza (Murillo, 2013 a) que complejizan los procesos educativos en el ámbito escolar.

Además, de los propios impactos de la política educativa implementada en la última dictadura cívico-militar Argentina entre 1976-1983 (Pineau, 2014) que a la actualidad se encuentra en procesos de tensión entre prácticas que reproducen lógicas tecnocráticas, aplicacionistas y reduccionistas (Baquero, 2002). Cabe destacar, que las dictaduras en Latinoamérica intentaron “desaparecer” marcos teóricos críticos a las perspectivas hegemónicas como el paradigma decolonial (Ardiles, Casalla, Cerruti Guldberg, Cullen, Dussel, Kusch, Roig, De Zan, 1973) y el de las luchas que emergían de las minorías segregadas en las décadas del 60 y 70 (Segato, 2010).

A la actualidad, estas perspectivas críticas decoloniales continúan como marcos teóricos en desarrollo. Reflexionar acerca de la interseccionalidad (Crenshaw, 1989) entre raza, clase, género, sexualidad y normalidad son dimensiones que nos acercan a continuar interrogando el poder, la opresión y la transformación hacia dispositivos en redes y/o comunitarios con implicancias en procesos subjetivos y colectivos (Segato, 2018; Zaldúa, Longo, Lenta, Bottinelli, 2018; Lenta, 2019).

En nuestro país y en particular en la Patagonia Argentina, la interculturalidad es un interrogante que nos invita a revisar nuestros supuestos y construcciones de conocimientos escolares y académicos (Martínez Sarasola, 2013), eurocentristas (Dussel, 1992), que han obturado la posibilidad de acercarnos a las cosmovisiones de los pueblos originarios. Asimismo, la “conquista del desierto” y la problematización sobre el territorio, desde fines de siglo XIX, en detrimento de las políticas públicas, la participación ciudadana y fortalecimiento de actividades extractivistas (Navarro Floria, s/c) de los bienes naturales comunes, son procesos histórico-sociales que atraviesan la complejidad del territorio, a la actualidad (Agosto, 2008).

Es en esta complejidad de procesos históricos, sociales y culturales, que nos preguntamos por las normativas vigentes en relación a educación superior en la formación de formadores y las prácticas institucionales que construimos junto a estudiantes con discapacidad en una territorialidad particular.

La investigación acción participativa (Montero, 2004, Sirvent y Rigal, 2012) desde dos campos disciplinares y el enfoque cualitativo con el uso de algunas técnicas de indagación, nos permite construir conjuntamente procesos implicados de transformación intersubjetiva y autónomos en el proceso de comprensión e interpretación del enfoque (de Souza Minayo, 2004).

## **2.DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA / DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN**

### **Pregunta focal.**

A- ¿De qué manera son interpeladas las prácticas educativas y la cultura institucional a partir de la presencia de estudiantes en situación de discapacidad?

### **Objetivo General:**

1- Analizar la cultura institucional en relación a la situación de discapacidad en la formación docente a fin de colaborar en la reflexión crítica de políticas educativas institucionales con proyección jurisdiccional.

### **Objetivos específicos:**

1a) Colaborar en la construcción de posicionamientos y argumentos contextualizados para la toma de decisiones institucionales en relación a la situación de discapacidad.

1b) Recopilar y analizar el contenido de la legislación vigente respecto al lugar de estudiantes en situación de discapacidad en nivel superior y la regulación de las prácticas docentes.

### **Marco teórico.**

Sostenemos el enfoque en tensión entre el modelo ecológico y perspectiva decolonial (Walsh, 2007). Identificamos categorías centrales a definir desde el marco teórico: sujeto de derecho- situación de discapacidad- accesibilidad- trayectorias de formación (Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2006; Aznar, Castañón, Aloe, Piñero y Schalock, 2008; Pantano, 2009; Angelino y Almeida, 2012).

### **Metodología.**

Desde un enfoque cualitativo de análisis de caso, realizamos una triangulación de marcos

teóricos y metodológicos.

Hasta el momento utilizamos diversos instrumentos que nos permiten acercarnos, relevar y revisar algunos datos para el abordaje del problema de interés.

- Recopilación de legislación vigente en el plano nacional y jurisdiccional
- Entrevista grupal a estudiantes que se autoperceben con condición de discapacidad
- Entrevista a referentes de Equipo Directivo y Secretaría
- Notas de Campo de instancias institucionales formales: Jornada institucional sobre Educación Inclusiva; sesión ampliada de Consejo sobre propuesta institucional de Educación inclusiva
- Notas de campo de episodios significativos vinculados al tema.

### **Contexto provincial y local.**

Dada la complejidad del territorio “patagónico”, destacamos algunos datos históricos como relevantes para pensar el contexto educativo en relación a la “Educación Especial” en la provincia y a nivel local, en la Ciudad de Bariloche.

En la Constitución provincial de 1957 y la primera Ley orgánica de Educación provincial N° 227 de 1961, hay referencias vinculadas a la educación de “inadaptados, infranormales, excepcionales” y la “enseñanza diferenciada” (Caram, 2018, pág. 9). Estos marcos normativos contribuyen en la creación de la primera escuela especial en 1967 en General Roca y en la Ciudad de Bariloche en 1976 (Idem, pág. 9).

La creación de la Escuela Especial N° 6 en Bariloche, surge de la organización de madres de hija/os con discapacidad que no accedían a la educación y algunas docentes que se mudaron de Buenos Aires a Bariloche (idem, pág.9-11). El proceso de organización y pedido de apertura de la escuela se realiza durante la década del 70, la primera directora llega en 1975 y el ciclo lectivo comienza en 1976 (idem, pág. 9).

Este proceso histórico social del surgimiento de la escuela como demanda de la comunidad se entrecruza con el surgimiento del Instituto de Formación Docente de Bariloche (en adelante, IFDC), el cual también a través de la organización de “jóvenes”, se crea en 1975 y comienza sus clases en 1976 (Gómez, 2019, pág. 117). En el relato de los actores educativos de la Escuela Especial y del IFDC, se entrecruzan datos que dan cuenta de la precariedad edilicia, de materiales y de trabajadora/es en ambas instituciones. Asimismo, esta situación de precariedad, es una recurrencia en el recuerdo de otras instituciones de la provincia (Idem, pág. 117-118).

Recuperando el dato de que las primeras docentes de la Escuela Especial en Bariloche eran de Buenos Aires, destacamos que treinta años después, año 2006, se crea el Profesorado en Educación Especial con orientación en Discapacidad Intelectual en el IFDC.

En la provincia actualmente hay dos Institutos que ofrecen esta formación: Villa Regina y

Bariloche. Entre ambas instituciones hay 530 km de distancia territorial y corresponden como localmente se nombran: la zona del "Alto Valle" y zona "Andina", respectivamente. La provincia actualmente cuenta con 10 Institutos de Formación Docente y 3 anexos.

### **Situación institucional.**

Quienes conformamos este equipo de investigación nos incorporamos al IFDC Bariloche en distintas épocas. Coincidimos en nuestra mirada acerca de que la presencia de estudiantes con discapacidad aspirando a graduarse como Profesores de educación moviliza, inquieta, interroga, posiciona de diversas maneras al equipo formador. En la intención de recuperar fuentes de información acerca de esta percepción compartida nos encontramos con escasos enunciados documentados, sin embargo podemos dar cuenta de su devenir en distintos encuentros de trabajo. Usualmente ha ocurrido que, en reuniones convocadas con otros fines, el encuentro entre colegas suscita la verbalización de la inquietud acerca de los procesos de aprendizaje de estudiantes con discapacidad y en menor grado acerca de las condiciones de accesibilidad institucional.

Parece ser más frecuente hablar sobre los estudiantes con discapacidad que con ellos acerca de sus procesos y circunstancias. Esto respondería a una práctica instituida, sin embargo el pedido del colectivo acerca de la necesidad del pensar y actuar CON ellos- asumiendo posicionamiento como sujetos de la educación y no objetos destinatarios- viene a problematizar estas prácticas.

También es frecuente observar el sobre foco que se realiza acerca de los procesos de aprendizaje comprensivo de estudiantes con discapacidad, en relación al grupo de estudiantes en general. Lejos de pensar en que esta no sería una práctica conveniente, nos interrogamos acerca de posibles diferenciaciones y sus correlatos con el posicionamiento acerca de la educabilidad de estudiantes de formación docente, en condición de discapacidad.

En el año 2006 inicia el Profesorado de Educación Especial, en su primera cohorte, una estudiante con discapacidad auditiva inaugura la presencia de la "discapacidad" en la institución. Las vivencias por ella narradas (Daita, 2018) dan cuenta de estrategias de integración y de una institución que permaneció sin modificarse.

En el año 2010, ingresa una estudiante, que a pocos meses de su primer año recibe un diagnóstico médico que produce discapacidad visual. La disminución fue progresiva y la manera de transitar la formación fue desde el mismo lugar, su "esfuerzo" por adaptarse a la institución (Daita, 2018). Hasta este momento impacta la no circulación de las experiencias en el discurso institucional.

En el año 2018 ingresa un estudiante con discapacidad visual. Su bastón blanco comienza a hacer visible su presencia, sus derechos, la inaccesibilidad a la propuesta académica. De la mano de esta visibilización se suma la presencia de una estudiante con síndrome de Down en

Profesorado de Inicial. Es el rasgo físico, la marca evidente lo que da lugar a la palabra acerca de la discapacidad.

Estas presencias hacen visibles otras, como la de un estudiante con discapacidad auditiva en Prof de educación especial, una estudiante con discapacidad motora en Prof de educación inicial.

En las Jornadas Pedagógicas de 2018 presentamos trabajos acerca del tema (Sumar referencias). En esta ocasión se suma la experiencia reflexionada en relación a una estudiante con discapacidad auditiva en Prof de educación primaria.

La CIAFT se ha organizado en el año... con la finalidad de acompañar a trayectorias educativas, sin embargo ha explicitado la necesidad de no ligar su línea de trabajo a la discapacidad. Desde 2019 el equipo directivo comienza a plantear la incorporación de las horas de trabajo docente destinadas al acompañamiento de estudiantes con discapacidad en esta línea de acción. Presentada la propuesta al interior de Profesorado de Educación Especial genera múltiples interrogantes acerca de su definición.

Desde Secretaría de estudiantes, los últimos tres años se ha convocado a pensar acerca de la incorporación de preguntas acerca de la condición de discapacidad en fichas de ingreso al momento de la inscripción. No se ha abordado institucionalmente y por lo tanto no se han realizado modificaciones a la ficha que carece de dichas especificaciones. Desde el mismo lugar se plantea como información la presencia de títulos de secundaria con cierta notación referencial a estrategias de inclusión educativa vinculadas a discapacidad.

En fichas de datos al inicio de Taller de Prácticas Docentes IV se indaga acerca de la autopercepción como persona con discapacidad así como el requerimiento de apoyos para el acceso a la propuesta de formación. Esto ha permitido a los estudiantes comunicar y solicitar acompañamiento en situaciones de vulnerabilidad psíquica por trastornos asociados a psicosis y neurosis, también artritis, reumatoidea y dislexia, entre lo registrado. Responder a la pregunta acerca de la discapacidad en primera persona permite ponerse en situación y asumir una posición empática al vivenciar obstáculos de atención a la salud, ingreso al campo laboral, accesibilidad educativa.

En las reuniones de carrera del Profesorado en Educación Especial, luego de abordar de modo circunstancial aspectos problematizadores de la discapacidad, desde la perspectiva particular/individualizante de los estudiantes, propusimos el abordaje planificado desde instancias de conversatorio en el que todos los docentes pudieran volcar sus percepciones, creencias, inquietudes sobre el tema. De dichas instancias podemos inducir que las concepciones acerca de la discapacidad son diversas, respondiendo a diversos paradigmas y perspectivas médico rehabilitatoria, social y de modo limitado a una perspectiva subjetivante. Las preguntas son múltiples conteniendo algunas básicas acerca de los posibles modos de hacer prácticas docentes de personas con discapacidad y las medidas excluyentes del sistema de incorporación laboral al sistema educativo como condicionantes.

Desde agente público a cargo de la tramitación de certificado Pre ocupacional para el ingreso a la docencia, desde la Delegación Bariloche, se ha brindado información acerca de la situación actual en relación al ingreso a la docencia de personas con discapacidad: se tramita a través de recursos legales ya que las condiciones de discapacidad pre existentes excluyen de la posibilidad de ingreso al sistema laboral público. El sistema privado no tiene como requisito este examen y no se cuenta con registros de posibles ingresos de personas con discapacidad. El derecho al trabajo docente de las personas con discapacidad no está contemplado en las normativas provinciales ni se habría abordado como tema de política laboral ligada al ámbito educativo..

En la trayectoria de formación de estudiantes con discapacidad se realizan acciones diversas hacia ellos, en interacción con ellos, relatadas por ellos. Cada decir y hacer de un actor institucional repercute en la subjetividad del estudiante. La trama se hace visible a partir del diálogo y la observación en los modos de ser y estar siendo estudiante.

Decidimos junto a cada uno de los estudiantes con discapacidad acompañar el proceso de visibilización, análisis de situación áulica, definición de sistemas de apoyos en caso de ser necesarios, estrategias pedagógico académicas que garantizarían la accesibilidad a través de la comunicación directa y/o mediada con los docentes de las materias que se estén cursando. Hemos elaborado documentos en forma conjunta estudiante- docente actuando como orientador/ asesor.

El equipo de Biblioteca, desde el año 2018 comienza a involucrarse en el proceso educativo del estudiante con discapacidad visual. Ocurren diversas acciones que devienen en la conformación de un equipo que proyecta y acciona desde principio de Marrakesh, promoviendo acciones tendientes a garantizar la accesibilidad a los materiales de estudio.

Desde IFDC Bariloche se ha solicitado la creación de equipo técnico profesional para el abordaje de situaciones psico-pedagógicas y sociales que requieran de orientaciones ligadas al área de salud y al asesoramiento educacional, lo cual no tiene aún respuesta jurisdiccional. Este pedido da cuenta de la necesidad de abordaje de situaciones que irrumpen como novedad en la organización y cultura institucional.

La participación activa desde el 2019 en la Red Regional de Educación Superior, Discapacidad y Derechos humanos, nos permite reflexionar en diversas dimensiones la situación de discapacidad y las prácticas institucionales. Participamos estudiantes y docentes. Asimismo, para noviembre de 2019, hemos conformado el Programa de Accesibilidad Académica con diversos grupos de trabajo, a fin, de posibilitar el derecho a la educación.

### **3.CONCLUSIONES**

En el contexto local se desarrolló la escuela especial y el instituto de formación docente desde las luchas de la población de la zona y en un contexto provincial de precariedad en



términos edilicios y situación laboral. Aún, cuando las condiciones de precariedad persisten, creemos que los cambios en las normativas educativas desde 2006 y en relación al acceso del derecho a la educación para personas en situación de discapacidad, interpela a la actualidad las prácticas institucionales y los dispositivos que entran lo “escolar” en Educación Superior.

La institución interpelada ha intentado en principio sostener lo instituido invitando al estudiante a integrarse a su recorrido, luego ante presencias que se suman e intensifican el desafío, se ha permitido comenzar a interrogarse y a intentar algunas respuestas. Estas respuestas parecieran ser acciones que tienen en común la finalidad de acompañar las trayectorias educativas de estudiantes con discapacidad pero ¿cómo hacerlo? ¿Cómo intervenir en las trayectorias, garantizando accesibilidad institucional y académica? ¿Cómo intervenir en las condiciones administrativas pedagógicas, en la propuesta pedagógica didáctica, en las acreditaciones, de modo de garantizar accesibilidad en el marco del derecho a la educación, respetando las condiciones inherentes a la titulación?

Estos interrogantes circulan y ensayan diversas respuestas con la participación de las coordinaciones, el equipo directivo y docentes implicados. Las prácticas y experiencias de cada profesorado aún permanecen fragmentadas.

Nos preguntamos ¿cuál está siendo y esperamos sea la política institucional respecto a acompañar las trayectorias de estudiantes con discapacidad y garantizar la accesibilidad institucional y académica desde las prácticas educativas? ¿Cuál está siendo la cultura institucional? ¿Qué concepciones acerca de la discapacidad sostienen las prácticas educativas actuales? ¿En relación a los docentes, nos preguntamos ¿en qué contextos y prácticas educativas se ha formado? ¿Cómo ha sido su proceso de formación permanente? ¿Qué lugar han tenido las experiencias de prácticas educativas con carácter normalizador, meritocrático, selectivo o bien prácticas inclusivas, crítico reflexivas? ¿De qué modo la biografía de formación profesional orienta las prácticas docentes actuales en aulas en las que la discapacidad es una categoría más en el conjunto de múltiples diferencias? ¿Cuáles están siendo las propuestas de formación continua acerca de dispositivos y estrategias pedagógicas para aulas de formación docente con perspectiva “inclusiva”?

Ante dichas preguntas, el análisis de la entrevista grupal a estudiantes que se autoperciben con discapacidad nos invita a una mirada en tramas de las prácticas institucionales y las voces estudiantiles en contexto.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Agosto, P. (2008). *Patagonia: resistencias populares a la recolonización del continente*. Rosario: Ediciones América Libre.

Angelino, M. A., & Almeida, M. E. (2012). Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina. *FTS-UNER, Paraná*. Disponible en: [biblioteca.fts.uner.edu.ar/novedades/libros/00-Libro\\_Debates\\_Aca\\_Latina.pdf](http://biblioteca.fts.uner.edu.ar/novedades/libros/00-Libro_Debates_Aca_Latina.pdf) Fecha de consulta, 24(03), 2017.

Ardiles, O. A., Casalla, M., Cerruti Guldberg, H., Cullen, C., Dussel, E., Kusch, R., Roig, A. A., De Zan, J. (1973). *Hacia una filosofía de la liberación latinoamericana*. Buenos Aires: Bonum.

Aznar, A. S., Castañón, D. G., Aloe, A., Piñero, M. I. M., & Schalock, R. L. (2008). *¿Son o se hacen?: el campo de la discapacidad intelectual estudiado a través de recorridos múltiples*. Noveduc Libros.

Baquero, R. (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional. En *Perfiles educativos*. Tercera Época, XIV, 97-98, 57-75.

Baquero, R. y Terigi, F. (1996). En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. *Revista Apuntes*. Dossier Apuntes pedagógicos. Buenos Aires: N° 2.

Caram, M. (2019). La educación especial en San Carlos de Bariloche, una aproximación a su proceso histórico cultural desde el enfoque etnográfico. VIII Jornadas sobre Etnografía y procesos educativos en Argentina. 27 y 28 de septiembre de 2018. CABA.

*Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Asamblea General de Naciones Unidas, Nueva York, diciembre 2006.

Crenshaw, K. (1989) Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics," *University of Chicago Legal Forum*: Vol. 1989: Iss. 1, Article 8. Consultado el 7 de abril de 2020. Recuperado de: <https://chicagounbound.uchicago.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1052&context=uclf>

Daita, M. (2018). *Miradas y voces emergentes: Revisitamos la formación docente de educación especial junto a estudiantes con discapacidad*. TIF de especialización en Asesoramiento educacional, Posgrado de UNCo.

De Souza Minayo, M. C. (2004). *Investigación social: teoría, método y creatividad*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

Dussel, E. (1992). ¿El ser de Latinoamérica tiene pasado y futuro? [PDF, pag. 18 a 30]. Consultado el 5 de marzo 2020. Recuperado de: [biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/otros/20111218045836/AMERICA\\_LATINA.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/otros/20111218045836/AMERICA_LATINA.pdf)

Foucault, M. (2014). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno editores.



Gómez, N. (2019). Formación de formadores: tramas y procesos de inclusión educativa en un instituto de formación docente. En Congreso- Memorias (pag. 116-122). Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, CABA. Consultado el 10 de abril. Recuperado de: <http://jimemorias.psi.uba.ar/>

Lenta, M. (2019). Intersecciones entre psicología social comunitaria y feminismo: reflexiones a partir de experiencias de Investigación Acción Participativa. Simposio invitado del grupo de trabajo de psicología comunitaria de la sociedad interamericana de psicología. Sesión temática 2: Feminismos y psicología comunitaria: acercamientos latinoamericanos. XXXVII Congreso Interamericano de Psicología. 15 al 19 de julio, Cuba.

Martínez Sarasola, C. (2013). *Nuestros paisanos los indios. Vida, historia y destino de las comunidades indígenas en la Argentina*. Buenos Aires: del nuevo extremo.

Montero, M. (2004). Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Murillo, S. (2012). La cultura del malestar. *Actas electrónicas del XIV Congreso Argentino de Psicología. "Los malestares de la época"*. Salta, Argentina, 12, 13 y 14 de abril de 2012. Consultado el 3 de marzo de 2018. Recuperado de <https://drive.google.com/file/d/0Bwxc0Qar5QHgcE5FWFhEeE14Ym8/view>

Murillo, S. (2013 a). La estrategia neoliberal y el gobierno de la pobreza. La intervención en el padecimiento psíquico de las poblaciones. *Voces en el Fenix*, 4 (22), pág. 70-77. Buenos Aires: Plan Fénix, Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de Buenos Aires. Consultado el 5 de marzo de 2018. Recuperado de: <http://www.vocesenelfenix.com/content/la-estrategia-neoliberal-y-el-gobierno-de-la-pobreza-la-intervención-en-el-padecimiento-ps%C3%ADq>

Murillo, S. (mayo de 2013 b). La medicalización de la vida cotidiana. Dossier, *Vidas tecnológicas, Ciencias Sociales. Revista de la Facultad de Ciencias Sociales*, (83), pág. 44 a 49. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: <http://www.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/SOCIALES-83-interior.pdf>

Navarro Floria, P. (s/c). La mirada del reformismo liberal sobre los Territorios del Sur argentino, 1898-1916. La Pampa: Instituto de Estudios Socio-Históricos. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad de La Pampa.

Pantano, L. (2009). Nuevas miradas en relación con la conceptualización de la discapacidad. Condición y situación de discapacidad. En: Brogna, P. (comp.) *Visiones y revisiones de la discapacidad*. México: Fondo de Cultura Económica.

Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela?. En Pineau, P., Dussel, I. y Caruso M. *La escuela moderna como máquina de educar*. Buenos Aires: Paidós

Pineau, P. (jan./mar 2014). Reprimir y discriminar. La educación en la última dictadura cívico-militar en Argentina (1976-1983). *Educar em Revista*, (51), pág. 103-122. Curitiba, Brasil: Editora UFPR.

Segato, R. (2010). *Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

Segato, R. (2018). *Contrapedagogías de la crueldad*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

Sirvent, M. T. y Rigal, L. (2012). La investigación acción participativa: alcances y posibilidades. Parte A y B. Flacso.

Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. En *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, XIX (48), pp.25-35 (Mayo – agosto).

Zaldúa, G.; Longo, R.; Lenta, M. y Bottinelli, M. (2018). *Dispositivos instituyentes sobre géneros y violencias*. Buenos Aires: Teseo.



# Educación universitaria en cárceles: una reflexión desde la práctica

**Lamboglia, Santiago<sup>1</sup>**

**Germán, Brunela Sandra<sup>2</sup>**

1 Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP, Argentina. [santiago.lamboglia@gmail.com](mailto:santiago.lamboglia@gmail.com)

2 Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP, Argentina. [brunelagerman@gmail.com](mailto:brunelagerman@gmail.com)

## RESUMEN

En este trabajo nos proponemos describir las estrategias que despliega la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación a través del Programa de Acompañamiento a Estudiantes Privados de la Libertad para las carreras de Sociología e Historia. Daremos cuenta, en primer lugar, de las características generales de la inserción del Programa en las cárceles en las que interviene, teniendo en cuenta el perfil de estudiante que forma parte de este y los cambios existentes en el Programa desde su creación hasta la actualidad. En segundo lugar, veremos las dinámicas que se dan en el ingreso y la continuidad de los estudiantes en el Programa. En tercer lugar, expondremos las actividades cotidianas del equipo de trabajo del PAEPL, desarrollando las estrategias pedagógicas específicas llevadas a cabo por el Programa y los docentes de la Facultad en la intervención educativa con estudiantes privados de su libertad. Como conclusión, intentaremos evidenciar las particularidades de la educación universitaria en contexto de encierro, a partir nuestra intervención específica del PAEPL en cárceles de la Provincia de Buenos Aires.

**PALABRAS CLAVE:** Educación – Cárcel - Universidad - Programa educativo

## 1. INTRODUCCIÓN

En el año 2013, la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE), a través de la Secretaría de Asuntos Académicos, comenzó a implementar el Programa de Acompañamiento a Estudiantes Privados de la Libertad (PAEPL), ofreciendo las carreras de Profesora-

do y Licenciatura de Sociología e Historia en distintas Unidades Penitenciarias cercanas a la Ciudad de La Plata. El territorio correspondiente al radio de influencia de la UNLP abarca 22 cárceles, en las cuales está alojada el 44% de la población carcelaria de la provincia de Buenos Aires. Estas cárceles se encuentran ubicadas en La Plata, Los Hornos, Gorina, Melchor Romero, Lisandro Olmos, el partido de Florencio Varela y el de Magdalena. Además, lxs estudiantes rinden los exámenes finales de las materias por la modalidad libre en el predio de la FaHCE, junto al resto de lxs estudiantes universitarixs y durante las semanas de examen ordinarias.

El PAEPL se ubica en el marco de una red institucional específica de programas universitarios en contexto de encierro de la Universidad Nacional de La Plata, compuesta por el Programa de Educación en Contextos de Encierro (PECE) de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, por el EduCA de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social y el Programa Acompañamiento Universitario en Cárceles (PAUC), perteneciente a Presidencia de la UNLP. A ello se le suman una multiplicidad de proyectos de extensión universitaria, que realizan cotidianamente talleres, actividades educativas y de formación técnica o laboral en las unidades penitenciarias que se encuentran alojadas en el radio de la UNLP.

En este trabajo nos proponemos describir las estrategias que despliega la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación a través del PAEPL para las carreras de Sociología e Historia. Daremos cuenta, en primer lugar, de las características generales de la inserción del Programa en las cárceles en las que interviene, teniendo en cuenta el perfil de estudiante que forma parte de este y los cambios existentes en el Programa desde su creación hasta la actualidad. En segundo lugar, veremos las dinámicas que se dan en el ingreso y la continuidad de lxs estudiantes en el Programa. En tercer lugar, expondremos las actividades cotidianas del equipo de trabajo del PAEPL, desarrollando las estrategias pedagógicas específicas llevadas a cabo por el Programa y lxs docentes de la Facultad en la intervención educativa con estudiantes privadxs de su libertad. Como conclusión, intentaremos evidenciar las particularidades de la educación universitaria en contexto de encierro, a partir nuestra intervención específica del PAEPL en cárceles de la Provincia de Buenos Aires.

## **2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA**

El Programa funciona a través de un despliegue territorial descentralizado, con la intención de abarcar aquellas unidades penales cercanas a La Plata en donde haya estudiantes inscriptxs a la FaHCE y donde estén dadas las condiciones para realizar una intervención académica sostenida y con proyección en el tiempo. El alcance del Programa fue progresivo: en el año 2013, cuando comenzó la intervención, se asistía a cuatro Unidades Penales, en tanto que en la actualidad se asiste de manera regular a siete unidades penitenciarias: las Unidades 1 de



Lisandro Olmos, 9 de La Plata, 12 de Gorina, 18 de Gorina, 45 de Melchor Romero, 31 de Florencio Varela, todas Unidades de varones; y las Unidades 8 de Los Hornos, 33 de Los Hornos y 51 de Magdalena, las tres de mujeres. La presencia del Programa en diversas Unidades otorga a la intervención un carácter heterogéneo, ya que si bien podemos identificar rasgos generales que caracterizan al sistema de encierro en su conjunto, es importante tener en cuenta que cada una de las Unidades Penales representa características y dinámicas particulares que moldean y condicionan los encuentros educativos. Señalamos algunas de las dimensiones claves a tener en cuenta: el tipo de régimen (máxima seguridad, seguridad media y el régimen abierto); si son penales de varones o de mujeres; la zona en la que están ubicadas las cárceles, si se encuentran dentro en la periferia de una ciudad o en su interior, o si por el contrario están alejados de los centros urbanos; la existencia o no de espacios educativos para estudiantes universitarixs, como Centros de Estudiantes Universitarixs (CEU's); la oferta educativa existente en la Unidad; entre diversas cuestiones que le otorgan a la intervención educativa en cada una de las cárceles características particulares.

El carácter descentralizado del Programa constituye uno de los elementos centrales de la intervención. Este se da, por una lado, por las condiciones que ofrece el propio territorio donde se desarrolla, con una extensión territorial amplia pero con una fuerte concentración en La Plata y el gran La Plata; y por el otro lado, por ciertas dinámicas propias del sistema penitenciario. Como señala Esteban Rodríguez Alzueta (2010), una de las características centrales del sistema punitivo bonaerense es la alta circularidad o movilidad de la población detenida en distintos espacios de encierro, siendo uno de los dispositivos centrales para esta circularidad los traslados intercarcelarios. En ese sentido, el carácter descentralizado del Programa permite mayores grados de posibilidades de garantizar la continuidad educativa de la población detenidas que son trasladadas entre distintas unidades, ya que existe la posibilidad de que, una vez trasladadxs, continúen estudiando en otras Unidades penitenciarias en las que el PAEPL está presente. La firma de una serie de convenios realizados en febrero de 2019 entre el PAUC y el Ministerio de Justicia de la Provincia de Buenos Aires, a partir de los cuales el Ministerio de Justicia se comprometía a garantizar, entre otras cuestiones, la permanencia de lxs estudiantes universitarixs en un conjunto determinado de unidades penitenciarias pertenecientes al "Circuito Universitario en Cárceles", permitió reforzar las estrategias de intervención descentralizada del PAEPL, como así también las condiciones para que las y los estudiantes universitarios/as puedan sostener sus trayectorias educativas universitarias.

Como señala Blazich (2007), la indagación acerca de problemáticas educativas emergentes en contextos de encierro es uno de los escenarios más complejos y menos estudiados en el campo de la investigación educativa. En relación al perfil de estudiante, nos encontramos

frente a alumnxs que en la mayoría de los casos pertenecen a los sectores más vulnerados, especialmente jóvenes y pobres (Rodríguez, 2015) con experiencias educativas precarias. Estos estudiantes han tenido trayectorias escolares fragmentadas, algunos con recorridos en escuelas cuando se encontraban en libertad, y otros transitaron su escolaridad dentro de las instituciones educativas que funcionan dentro de los penales. Por lo tanto, nos encontramos con estudiantes con trayectorias educativas dispares -tendientes a un bajo nivel de conocimientos teóricos y prácticos- y edades variables.

En relación a la matrícula de los estudiantes en el marco del PAEPL, como se observa en la tabla 1, la cantidad de estudiantes ingresantes privadxs de la libertad se incrementó año a año.

Tabla 1

Año	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	TOTAL
<b>Inscripciones totales</b>	21	53	58	102	102	135	160	209	196	1165
<b>Inscriptos/as a Historia</b>	24	16	24	40	35	58	63	61	68	389
<b>Inscriptos/as a Sociología</b>	53	35	33	59	67	76	98	148	125	694

Entendemos que esto se debe a un conjunto de factores. En primer lugar, las actividades vinculadas al ingreso, que consta de dos instancias anuales. Por un lado, se realizan charlas informativas sobre las carreras hacia los meses de octubre y noviembre, en las que participan los departamentos docentes, graduadxs y docentes. Por el otro, se realizan talleres por parte de los docentes que son parte del equipo del curso introductorio que se dicta en la Facultad, que constan de uno a dos encuentros en cada unidad donde se trabajan los objetos de estudio propias de cada disciplina, así como también se transmite información central acerca de la carrera. Un segundo factor se vincula a la regularidad y al sostenimiento en el tiempo de la intervención del PAEPL, como también al incremento en el alcance de éste en relación a las cárceles. Un último aspecto se relaciona con la difusión interna entre las propias personas detenidas, llevada a cabo principalmente por referentes de las carreras en cada una de las unidades; es decir, estudiantes avanzadxs que cumplen tareas de acompañamiento con sus propios compañerxs. Un último aspecto a destacar, es el hecho de que son las unidades penales en las que existen CEU's consolidados donde las tareas llevadas a cabo por el Programa adquieren un mayor dinamismo en una coordinación constante con los integrantes de los mismos.

El sostenimiento de la intervención educativa de manera regular en las unidades penitenciarias, como así también la diversificación y ampliación de las actividades propuestas por la Facultad, permitió consolidar la intervención en el territorio y contrarrestar lo que llamamos las *lógicas penitenciarias* hacia el interior de las cárceles. Entendemos a estas como

dinámicas que refuerzan la individualidad y la competitividad entre las personas detenidas, desalentando de esa forma las construcciones educativas y colectivas en general. La intervención sostenida y sistemática del Programa a través de una *lógica educativa* promueve, por el contrario, el reforzamiento de los espacios colectivos en general y educativos en particular existentes en las unidades penitenciarias, como así también de espacios democráticos al interior de las unidades penales que permiten el fortalecimiento de las trayectorias educativas.

### **Estrategia de acompañamiento a las trayectorias educativas: tareas que realiza el equipo de trabajo del PAEPL**

*Acompañamiento en las unidades penales.* Las tareas de acompañamiento que se realizan en las unidades combinan el apoyo académico y la provisión de materiales de estudio, con tareas vinculadas al reforzamiento de la presencia institucional de la FaHCE en las unidades penitenciarias. Es mediante esta presencia semana a semana, sostenida en el tiempo, a partir de la cual FaHCE adquiere institucionalidad hacia el interior de las unidades penitenciarias en las cuales trabaja, al tiempo que se promueve la construcción de espacios universitarios que permitan fortalecer las trayectorias educativas de las personas detenidas.

Creemos importante destacar que la escritura académica cobra una relevancia fundamental debido a que constituye una de las mayores dificultades de los alumnos y las alumnas. Carlino (2008) advierte que la lectura y escritura son dos de las grandes exigencias en las carreras universitarias pero que en pocos casos se enseñan, esta dificultad, en parte, es causa de la creciente y preocupante deserción estudiantil. Por ello, es que uno de los principales objetivos se orienta a promover y acompañar las prácticas de lectura, comprensión y producción de textos escritos.

Las tareas de acompañamiento implican también la presencia en la Facultad de unx o más integrante/s del Programa durante las mesas de finales, recibiendo a lxs alumnxs, guíandolxs hasta las aulas correspondientes, mediando entre lxs agentes del SPB y lxs docentes e interviniendo ante un eventual trámite que pueda surgir.

*Coordinación en la FaHCE.* Se llevan adelante tareas de coordinación con los departamentos docentes de Historia y Sociología, relacionadas a brindar información de quienes se encuentran inscriptos/as a las mesas de finales, respecto a quiénes cursan a través del sistema de monitoreo electrónico, coordinación cuando un/a alumno/a solicita equivalencias, y demás tareas que facilitan el transcurso de los y las estudiantes por la Facultad.

Asimismo, se realizan distintas tareas en relación a la documentación que requieren los alumnos y las alumnas (certificados de alumno regular, analíticos), trámites como la inscripción a las mesas de finales, equivalencias, problemas administrativos de acreditación de ma-

terias, además de los requerimientos para el ingreso a la Facultad: inscripción anual a las carreras y presentación la documentación.

*Coordinación externas a la FaHCE.* Estas tareas implican la vinculación con un conjunto heterogéneo de actores que forman parte del universo penitenciario y judicial. Consiste en la coordinación de aspectos generales con el Servicio Penitenciario, a fin de que se cumplan las condiciones básicas para el funcionamiento del Programa (mantención de los/as estudiantes en las unidades penales del radio de la UNLP; traslado de los/as estudiantes durante las mesas de examen final; disponibilidad de espacios físicos para llevar adelante las actividades de la FaHCE y el estudio de los/as estudiantes; inscripción de estudiantes a las carreras). Implica también la vinculación con juzgados y tribunales de los/as estudiantes, a fin de acompañar sus trayectorias educativas mediante la elaboración de informes. Por último, son también parte de estas tareas la coordinación con otros programas universitarios de educación en cárceles y específicamente con el PAUC.

*Acompañamiento a estudiantes liberados/as y estudiantes cursando bajo el sistema de monitoreo electrónico.* Implican tanto el acompañamiento a estudiantes que han comenzado sus estudios universitarios en el marco del PAEPL y están en libertad, como también con aquellxs que se encuentran cursando presencialmente materias en el FaHCE a través del sistema de monitoreo electrónico. Una de estas tareas consiste en los espacios de acompañamiento, que se realizan en el edificio de la Facultad con una regularidad semanal, y es llevado adelante por integrantes del Programa, con la colaboración de graduadxs y docentes de la Facultad, en donde se trabajan actividades de alfabetización académica, especialmente vinculadas a la lecto escritura, y se busca facilitar en los primeros momentos las trayectorias educativas de estos/as estudiantes en su vinculación con espacios tales como BIBHUMA, el Centro de Estudiantes, la fotocopiadora, la Secretaría de Asuntos Estudiantiles y los Departamentos Docentes. Una de las potencialidades de este espacio de acompañamiento es que permite trabajar sobre la *alfabetización académica* (Carlino, 2005) abordada a partir de la grupalidad, tanto por la apuesta áulica para la conformación de lazos de compañerismo y solidaridad entre los alumnos y las alumnas, como por la posibilidad de trabajo docente en equipo. Es decir, despliega una estrategia integral que contempla los desafíos respecto al lenguaje académico en tanto prácticas de escritura y la perspectiva de las disciplinas, así como también lo referido a la estructura institucional, las nociones básicas para afrontar una carrera universitaria y el favorecimiento de la construcción de redes de sociabilidad.

Teniendo en cuenta que al menos la mitad de las personas que se encuentran detenidas en el Sistema Penitenciario Bonaerense lo está por menos de seis años, y la enorme mayoría lo está por menos de nueve (Rodríguez Alzueta, 2010), las tareas vinculadas al acompañamiento de estudiantes ex detenidxs adquiere una relevancia central a la hora de pensar la



continuidad de las trayectorias educativas. Cabe aclarar que este conjunto de tareas implica un seguimiento día a día y en gran medida personal con lxs estudiantes, que transitan durante los primeros momentos de su libertad una situación de mucha fragilidad. A su vez, las actividades de acompañamiento académico se combinan con la articulación con cooperativas de trabajo de personas liberadas a fin de promover la inserción laboral de lxs estudiantes.

*Coordinación con las cátedras para la enseñanza, seguimiento y evaluación de lxs estudiantes privadxs de la libertad.* Desde la implementación del Programa, las diversas maneras a través de las cuales cátedras, docentes y graduadxs, participaron en actividades hacia el interior de las unidades penales, permitieron reforzar la institucionalidad de la FaHCE en las cárceles, fortaleciendo los objetivos del Programa. Asimismo permitieron mejorar cualitativamente tanto las trayectorias educativas como los vínculos que lxs estudiantes generan con la institución y la comunidad educativa en general.

Como señalamos, quienes estudian en Unidades penitenciarias rinden las materias en calidad de libres durante las mesas de finales regulares. Es decir, que todos los finales se rinden de manera presencial en el edificio de la Facultad. Es por ello que se han construido diversas estrategias, en coordinación con las cátedras, en relación a los temas que abarca cada materia, la perspectiva de lxs docentes, las posibilidades de llevar a cabo la enseñanza en las distintas cárceles:

a) Una de ellas tiene que ver con la elaboración de materiales para las unidades penitenciarias, entendemos que las trayectorias educativas de lxs estudiantes y las condiciones edilicias, sanitarias y de acceso a recursos, presentan ciertas especificidades, que hacen que se requiera de un material bibliográfico y didáctico. Unx estudiante detenidx no sólo no puede cursar regularmente una materia, sino que tampoco -excepto algunas unidades que cuentan con computadoras e internet- puede realizar consultas por correo electrónico ni acudir a las clases de consultas, buscar material bibliográfico que se encuentra en internet o en BIBHUMA, tampoco en muchos casos, dialogar con otrxs estudiantes que hayan cursado o rendido la materia, entre otras limitaciones que presenta estudiar en el contexto penitenciario. En ese sentido, lxs integrantes de las distintas cátedras han trabajado en producir insumos que permiten acercar a lxs estudiantes a los contenidos y perspectivas político-pedagógicas.

Algunos ejemplos son:

- Programas con la bibliografía jerarquizada.
- Cuadernillos con el material obligatorio para rendir el final y material complementario.
- Guías de lectura por texto o por unidad, que son tenidas en cuenta por los/as docentes durante el examen final.

b) Otra de las estrategias específicas tiene que ver con las visitas por parte de lxs docentes y adscriptxs de las cátedras a las unidades penitenciarias. Durante los últimos años se ha

trabajado más fuertemente en la coordinación con las distintas cátedras para la realización de encuentros con lxs estudiantes detenidos que están en condiciones y con intenciones de rendir la materia. La cantidad de encuentros y la duración puede variar, dependiendo de las posibilidades de cada cátedra, generalmente se realiza de uno a tres encuentros. Para ello, desde el acompañamiento semanal se impulsa la conformación de grupos de estudiantes para rendir la misma materia. De esta forma, se promueve el intercambio y estudio colectivo, así como también se realiza de una forma más organizada la demanda a lxs docentes para la asistencia a las cárceles.

La metodología consiste en ponerse en contacto desde el Programa con cada una de las cátedras para organizar el día y el horario en los que puedan realizarse los encuentros, con la intención de que el material pueda ser llevado a la unidad con anticipación para que los/as estudiantes hayan avanzado con las lecturas correspondientes. Así como también, para solicitar los permisos de ingreso al Servicio Penitenciario, lo exige coordinar previamente el día, horario, unidad y datos de las personas que ingresan para lograr que el trámite se realice satisfactoriamente.

### **3. CONCLUSIONES**

Las distintas tareas y actividades que hemos descrito en este trabajo se orientan a lograr el objetivo general del PAEPL, acompañar y asegurar el ingreso y la permanencia de lxs alumnos privadxs de la libertad que cursan las carreras de Sociología e Historia. Es decir, para lograr la inclusión estudiantes que tienen un punto de partida desigual, tanto por su lejanía con la cultura académica, como por el contexto limitante y represivo en el que se encuentran. Estas formas organizativas se han ido moldeando a lo largo de los años, aprendiendo del intercambio con lxs estudiantes y adaptándose a las necesidades que emergieron a medida que el Programa crecía cuantitativa y cualitativamente.

Entendemos que las estrategias desplegadas por el PAEPL a lo largo de los años en las unidades penitenciarias y con las personas liberadas pueden contribuir a las estrategias que despliega la comunidad universitaria en general y la FaHCE en particular, fundamentalmente en su intervención con los sectores populares. Creemos que aspectos constitutivos del PAEPL, como las formas de construcción en el territorio en conjunto con espacios organizativos existentes allí, las estrategias pedagógicas aplicadas a trayectorias universitarias particulares o bien la construcción de redes con organizaciones de cárceles y cooperativas de liberadxs como parte de las estrategias de acompañamiento del Programa, son elementos que pueden contribuir a las políticas universitarias.



Existen también ciertos aspectos sobre los que creemos que debemos continuar profundizando nuestro recorrido. En primer lugar, en relación al reforzamiento de los vínculos con los Programas y proyectos de extensión que forman parte de la UNLP, como así también con los Programas Universitarios en cárceles de otras unidades académicas de la Provincia de Buenos Aires. En segundo lugar, entendemos que es necesario profundizar las estrategias adoptadas para garantizar la presencia de materiales educativos que contribuyan a fortalecer las trayectorias de lxs estudiantes, como útiles escolares, materiales de lectura, libros, computadoras, instalaciones de internet en los espacios educativos, entre otros. En tercer lugar, creemos importante fortalecer las estrategias para asegurar la continuidad de lxs estudiantes una vez que salen en libertad, ya sea a partir de una mayor vinculación con organizaciones sociales y cooperativas de liberadxs, o bien fortaleciendo las estrategias pedagógicas específicas llevadas a cabo por el Programa en vinculación con otrxs actorxs de la Facultad.

Por último, no queríamos dejar de señalar que la concepción de la educación en contexto de encierro implica una disputa de sentidos, en tanto para el sistema penal se vincula a las ideas de resocialización, la acreditación títulos educativos en relación a la progresividad de la pena, la ligazón del estudio con la buena conducta y, de forma más general, la vinculación a las políticas de prevención del delito. Es decir, una fuerte apuesta al individuo y su readaptación a la sociedad. Como señala Pitch (2009), el riesgo está puesto en el futuro, la educación (en sus diversas formas) tiene un fin resocializador para la persona detenida. La apuesta se focaliza en el momento en que la persona detenida va a acceder a su libertad.

En cambio, desde las políticas educativas en general y desde la FaHCE, en particular, la educación en contexto de encierro se concibe desde la perspectiva de derechos humanos, una política de inclusión para el acceso a estudios universitarios. "Se trata de que los derechos a recibir educación formal, a poder trabajar, al cuidado de la salud, son derechos subjetivos exigibles autónomamente, no sólo parte de un tratamiento penitenciario digno o de una ejecución correcta de un plan resocializador." (Gutiérrez, 2013: s/n). Ambas concepciones se encuentran muchas veces tensionadas en la práctica, lo que exigen al Programa seguir reflexionando y generando condiciones que se dirijan a asegurar la mayor inclusión posible de sus estudiantes.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Blachiz, G. S. (2007). La educación en contexto de encierro. *Revista Iberoamericana de educación* (Nº 44) pp-53-60.

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de cultura económica. Introducción.

Carlino, P. (2008). *Leer y escribir en la universidad, una nueva cultura. ¿Por qué es necesaria la alfabetización académica?*. En Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: caminos posibles. Cali, Colombia: Universidad Autónoma de Occidente.

Gutiérrez, M. (2013). La educación en cárceles: ¿política criminal o política educativa?. *La educación en las cárceles bajo la lupa*.

Rodríguez, E. (2010). Encarcelamiento en masa: El circuito carcelario para los marginales en Argentina. VI Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata.

Rodríguez, E. (2015). *Circuitos carcelarios: El encarcelamiento masivo-selectivo, preventivo y rotativo en Argentina*. En Circuitos carcelarios. Estudios sobre la cárcel argentina. [http://perio.unlp.edu.ar/iicom/...](http://perio.unlp.edu.ar/iicom/)

Picht, T (2009). *La sociedad de la prevención*. Ad-Hoc, Colección Criminologías (7), Buenos Aires.



# ***Elementos de sociología para abogacía***

## **El desafío de la transversalización de la perspectiva de género feminista**

**Cano, Julieta Evangelina<sup>1</sup>**

Instituto de Cultura Jurídica UNLP, Argentina. [cano.julieta@gmail.com](mailto:cano.julieta@gmail.com)

### **RESUMEN**

La presente ponencia tiene como objetivo compartir una experiencia en el marco de la enseñanza superior. En el año 2018, por Resolución N° 58 del Consejo Académico del Instituto Universitario de la Policía Federal Argentina (IUPFA), se modifica el plan de estudios de la carrera de abogacía para adecuarla a la Res. N° 3401/17 del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. El nuevo plan de estudios introduce una serie de asignaturas que intentan brindar contenidos metajurídicos, como metodología, sociología y economía, entre otros. En mi caso, fui convocada a dictar la asignatura “elementos de sociología”, de primer año y de 48hs. de duración.

Entre los múltiples desafíos que me inspiraba la experiencia, la introducción de la perspectiva de género feminista en la asignatura, sin dudas era el más convocante. La pregunta con la que inicié la tarea, tal cual me enseñaron en la facultad, fue: ¿qué es lo justo enseñar? ¿Qué contenidos, desde la sociología, no se puede dejar de enseñar a los futuros abogados y abogadas para su desempeño posterior? ¿Cuál es el sentido de la asignatura en el marco del plan de estudios de la carrera? (Cano, 2019b) y, fundamentalmente, cómo incorporar transversalmente la perspectiva de género feminista en la asignatura, para que dialogue con los contenidos mínimos solicitados.

**PALABRAS CLAVE:** enseñanza jurídica – perspectiva de género – transversalización – programa de asignatura

## 1.INTRODUCCIÓN

La presente ponencia tiene como objetivo compartir una experiencia en el marco de la enseñanza superior: se trata de la transversalización de la perspectiva de género feminista en la enseñanza de la sociología para la carrera de abogacía en el Instituto Universitario de la Policía Federal Argentina (IUPFA). En el año 2018, por Resolución N° 58 del Consejo Académico del IUPFA, se modifica el plan de estudios de la carrera para adecuarla a la Res. N° 3401/17<sup>151</sup> del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. En esa oportunidad, el nuevo plan de estudios introduce una serie de asignaturas que intentan brindar contenidos metajurídicos, como metodología, sociología y economía, entre otros. En mi caso, fui convocada a dictar la asignatura “elementos de sociología”, de primer año y de 48hs. de duración.

El desafío que me planteaba la confección del programa se desplegaba en varios sentidos. Toda propuesta pedagógica debe ser planteada acorde al marco institucional en el que se despliega. Como docente universitaria de la Universidad Pública<sup>152</sup>, el primer desafío me lo proporcionaba el público destinatario de la propuesta, mayoritariamente personal policial (en servicio o retirado) en el marco de una institución privada (aunque gratuita para los y las policías). En segundo lugar, el desafío de diseñar una propuesta que pueda brindar “elementos de sociología” para estudiantes de Derecho. Y en tercer lugar, la introducción de la perspectiva de género feminista en la asignatura, en el marco de un plan de estudios que, aunque novedoso en muchos sentidos<sup>153</sup>, no encontraba en sus fundamentos esta perspectiva como fuente de reflexiones pertinente<sup>154</sup>.

El diseño de un programa de estudios es una oportunidad. Partiendo de la idea de que el programa de la asignatura es un diseño curricular que está integrado por tres elementos o dimensiones: el currículum implícito, el currículum ausente y el currículum explícito (Debia, 2019), es pertinente señalar que tanto en las carreras de derecho como en las de sociología se denuncia un androcentrismo casi constitutivo de ambas disciplinas en donde la perspectiva de género feminista termina (o empieza) siendo un currículum ausente. Como lo plantean Kohen, Ariza & Ramallo (2019) es habitual que un/a estudiante pueda graduarse de la carrera

151.- Dicha resolución aprueba los contenidos curriculares básicos de la carrera de abogacía, junto con la carga horaria mínima, los criterios de intensidad de la formación práctica y los estándares para la acreditación de la carrera correspondiente al título de abogado/abogada.

152.- Me desempeño como auxiliar docente de la asignatura Sociología jurídica, cátedra II de la FCJyS, UNLP.

153.- Por ejemplo, se plantea como objetivo de reforma “menos enciclopedismo jurídico, más reflexión, deliberación, imaginación, ponderación, análisis, razonamiento y argumentación” (Anexo 1, pp. 6-7).

154.- Sin embargo, debo decir que en el marco del plan de estudios, se propone como Seminario Electivo I: “Estudios de género y derecho”. Además, entre los contenidos mínimos que involucran la perspectiva de género se observa a la introducción del contenido “violencia de género” en la asignatura Derecho de familia (p. 42 del plan de estudios), “género y derechos humanos” en la asignatura Derechos humanos y garantías (p.34 del plan de estudios) y “Derecho laboral y género” en la asignatura Derecho del trabajo y la seguridad social (p. 30 del plan de estudios).

de Derecho sin nunca haber visto los contenidos desde la perspectiva de género feminista. En este sentido, es evidente que en las facultades de derecho también se disputa por la asignación de sentidos al Derecho, no sólo desde la gestión institucional, sino que las aulas se convierten en dispositivos efectivos para construir interpretaciones válidas sobre el derecho y las prácticas jurídicas, en donde los/as docentes desarrollan sus estrategias con ese fin, amparándose en el currículum formal (De Alba, citada por Andriola, 2018) y/o cuestionándolo desde las prácticas.

Este trabajo se avoca a desarrollar el desafío de la transversalización de la perspectiva de género feminista en el programa de la asignatura, sobre todo teniendo presente que la sociología es una disciplina que corrientemente se la señala con la capacidad de generar pensamiento crítico (aquel que permite visibilizar y denunciar las relaciones de poder para transformarlas). Las preguntas que me planteé fueron qué tipo de pensamiento crítico, para qué y cómo lograrlo.

## **2.DECISIONES PEDAGÓGICAS: DILEMAS Y PREGUNTAS**

Las asignaturas relativas a la disciplina sociológica pueden organizar sus contenidos de diferentes maneras: por un tema que funcione como hilo que entrame los contenidos, como por ejemplo el capitalismo; también puede organizarse a partir de los clásicos de la disciplina, o de sus enfoques teóricos<sup>155</sup>. Para diseñar el programa que brinde elementos de sociología que permitan construir conocimientos significativos para estudiantes de Derecho -y de futuros abogados y abogadas- decidí aplicar una “didáctica excéntrica” en términos de Debia (2019) y tomar como punto de partida los dilemas teóricos que presenta Giddens para la disciplina. El autor parte de la idea de que en la sociología, como disciplina multiparadigmática, no hay explicaciones unívocas sobre los fenómenos de la realidad social, y es por ello que se presentan dilemas teóricos, que ofrecen diversas respuestas que conviven en el campo sociológico. Giddens plantea que hay 4 dilemas en sociología que se pueden enunciar de la siguiente forma: 1. agencia vs. estructura; 2. consenso vs. conflicto; 3. las diversas explicaciones acerca de los orígenes del capitalismo y 4. la forma de introducir los aportes de los estudios de género en la disciplina.

El diseño del programa a partir de los dilemas teóricos, me permitió introducir en cada unidad no sólo los aportes de los clásicos de la disciplina (Marx, Weber y Durkheim) junto con los enfoques teóricos más representativos (marxismo, estructural-funcionalismo, interaccionismo simbólico, etcétera), sino también la posibilidad de incluir bibliografía no canonizada, autoras mujeres y el planteo de actividades en cada unidad que permitan introducir la perspectiva de

---

155.– Como punto de partida, el plan de estudios de la carrera en el IUPFA establece contenidos mínimos de deben ser abordados en la asignatura, en los cuales la perspectiva de género es un currículum ausente. De estos contenidos mínimos hice un recorte y adecuación en función de los objetivos propuestos por el programa diseñado.

género en los contenidos abordados, además de dedicarle toda una unidad a la temática.

Siguiendo la propuesta de Siede (2010), cada unidad estuvo organizada a partir de una pregunta con la intención de que permanezca abierta durante el recorrido de la misma, para poder retomarla al final de la unidad con el objetivo de construir una respuesta colectiva a partir de la bibliografía abordada. A continuación, se detallan los contenidos de cada unidad y la pregunta que la inspira:

**UNIDAD I:** Introducción a la sociología como disciplina. ¿Por qué la sociología es una disciplina que aporta elementos pertinentes para comprender las sociedades actuales?

Contenidos: Orígenes de la disciplina. Los cuatro dilemas sociológicos según Giddens: acción vs. estructura; conflicto vs. consenso, explicación de los orígenes del capitalismo, y la introducción de la teoría feminista en el desarrollo del conocimiento sociológico. Presentación de los clásicos de la sociología: Marx, Durkheim y Weber y su ubicación en el esquema propuesto por Giddens. Las “madres fundadoras” de la sociología.

**UNIDAD II:** Dilema acción vs. estructura. ¿Hasta qué punto somos actores creativos que controlan activamente las condiciones de sus vidas o, por el contrario, gran parte de lo que hacemos es el resultado de fuerzas sociales generales que escapan a nuestro control? (Giddens, 1998: 715).

Contenidos: El debate sociedad/individuo. Primacía. ¿Qué es la sociedad? La suma de individualidades vs. un sujeto nuevo diferente a la unión de sus miembros. ¿La sociedad crea a los individuos o éstos a la sociedad? Abordaje sociológico de la acción humana. Estructuralismo. Tensiones. La propuesta de Giddens y de Bourdieu.

**UNIDAD III:** Dilema conflicto vs. consenso. ¿En qué medida nuestras sociedades actuales son producto del consenso y armonía social o del conflicto inherente a la división de clases sociales?

Contenidos: sociología del orden y la integración social. Aportes de Durkheim: división del trabajo social, solidaridad y conciencia colectiva; orden normativo, conformidad y anomia. Los aportes del estructural-funcionalismo. Sociología del conflicto, la desigualdad y el cambio. La contribución teórica de Marx. Complejización. Elementos para una sociología latinoamericana.

**UNIDAD IV:** Orígenes del capitalismo. ¿Hasta qué punto el mundo moderno es producto de los factores económicos que señaló Marx; en concreto, los mecanismos del sistema



económico capitalista? o, por otro lado, ¿en qué medida otras influencias (factores sociales, políticos, culturales) han contribuido a configurar el desarrollo social en la época moderna? (Giddens, p. 716)

Contenidos: El sistema capitalista. Descripción. Funcionamiento. Orígenes. Críticas.

**UNIDAD V:** Introducción de la perspectiva de género feminista. ¿Cómo podemos incorporar la perspectiva de género al análisis sociológico? ¿Qué consecuencias tiene pensar a los actores sociales “sin género”, sin dar cuenta de la sexuación de los sujetos?

Contenidos: Categorías clave de la teoría feminista: género, patriarcado, androcentrismo. El contrato sexual. Críticas al binarismo. Aportes de la teoría queer.

### 3.DECISIONES DIDÁCTICAS

Una cursada intensiva de verano me permitió poner a prueba el programa durante febrero y marzo de 2020 para estudiantes que habían migrado al nuevo plan de estudios y se les habían sumado asignaturas que no tenían contempladas en el plan de estudios anterior. El formato fue de tres clases semanales de 3 horas cada una durante un mes y medio para completar las 48hs. de la materia. La cantidad y duración de encuentros semanales me llevó a tomar la decisión de desarrollar trabajos prácticos grupales en la mayoría de las clases, con la finalidad de aprehender los contenidos, muchas veces muy diferentes a los que están acostumbrados/as para estudiantes avanzados/as de Derecho.

Se ha señalado que el Derecho es enseñado tradicionalmente de manera dogmática y formalista, favoreciendo un perfil de profesional que termina convencido/a sobre una supuesta neutralidad, objetividad e imparcialidad de la disciplina (Vértiz, 2014). Para transformar este perfil de abogado/a, no sólo es necesario incorporar nuevos contenidos que puedan denunciar la falacia de la neutralidad, objetividad e imparcialidad (Benente, 2017), sino también repensar las prácticas docentes que se llevan a cabo en el aula (González & Cardinaux, 2010). Es necesario dejar de concebir a la educación jurídica como una educación bancaria (Freire, 2012), es decir, que pretende llenar de contenido a quienes se consideran vacíos/as del mismo.

Una forma de alejarse de las prácticas tradicionales de enseñanza jurídica es desplegar una pedagogía feminista (Cano, 2019a), entendiendo por tal una pedagogía crítica, que denuncia y visibiliza las relaciones de poder basadas en el género que sustentan el orden social, en detrimento de las mujeres, y otros colectivos feminizados<sup>156</sup>. Para ello es imprescindible fomentar que circule la palabra en los encuentros áulicos, que los y las estudiantes puedan reconocer

156.– Nomino aquí “colectivos feminizados” a aquellos colectivos que han sido puestos, por su adscripción o denuncia al sistema sexo-género, en una situación análoga a la situación de las mujeres, es decir, en situación de inferioridad y subalternidad.

en sus pares a personas que tienen un saber para compartir, y además propender al ejercicio de la construcción colectiva de conocimientos. Y es ineludible formular preguntas que interpelen nuestras prácticas cotidianas.

A lo largo de la cursada no sólo hemos trabajado textos académicos que introducen expresamente en los contenidos la perspectiva de género, por ejemplo aquellos que denuncian el androcentrismo de la sociología<sup>157</sup> o que introducen la categoría de patriarcado y denuncian el contrato sexual<sup>158</sup>, sino que además hemos trabajado con bibliografía escrita por “clásicas olvidadas” como Rosa Luxemburgo, y hemos realizado trabajos prácticos para introducir determinados temas: con una noticia sobre infancias trans pensamos colectivamente acerca del dilema agencia vs. estructura; se introdujo la doble jornada laboral y la división público/privado para pensar el sistema capitalista y la invisibilización de la condición de las mujeres en tanto mujeres (no en tanto potenciales proletarias) desde Marx y Engels, como también trabajamos con un fragmento de Virginia Woolf<sup>159</sup> para problematizar el liberalismo y la meritocracia como “ideales” del capitalismo heteronormado.

Por último, y retomando los dilemas de Giddens que guían el programa, el autor se pregunta si todas las investigaciones en sociología deben incorporar la dimensión de género, o si éstas pertenecen a un campo propio. En el programa desplegado, fui por todo: no sólo dedicamos una unidad entera a abordar la problemática desde autoras como Alicia Puleo, Carole Pateman, Diana Maffia, Judith Butler, Mabel Campagnoli, Simone De Beauvoir, Gayle Rubin, y Monique Wittig, sino que además en cada unidad introducimos -ya sea por medio de textos o por medio de actividades- preguntas que desnudaron el sistema de dominación patriarcal.

#### 4.CONCLUSIONES

En la actualidad existe una demanda social dirigida a la administración de justicia para que incorpore la perspectiva de género en sus resoluciones, exigencia que además se fortalece a partir de la sanción de la Ley N° 27.499 conocida como Ley Micaela<sup>160</sup>. A pesar de la legitimidad

157.- Debbia, Eliana; Lobato, Sabrina; Ozamiz, Andrea (2016). “Las aportes de Flora Tristán y Marianne Weber a la formación del pensamiento sociológico clásico”. En: Socio Debate. Revista de Ciencias Sociales. Año 2-Nº 4. Diciembre.

158.- Puleo, Alicia. (1995). “Patriarcado”. En: Celia Amorós (directora) 10 Palabras claves sobre mujer. Navarra: Editorial Verbo Divino y Pateman, Carole. (1995). El contrato sexual. Barcelona: Antrophos [Capítulos 1 y 2].

159.- Se trata del texto “Un cuarto propio” cuando la autora inventa una hermana a Shakespeare, “Judith” y demuestra que a pesar de ser igual de talentosa, su condición de mujer hubiera obturado convertirse en una autora clásica para la literatura occidental.

160.- La Ley Micaela de formación en perspectiva de género para agentes de la administración pública de los tres poderes del Estado se sancionó como respuesta a una demanda sostenida por los colectivos de mujeres y feministas, y traccionada por la violación y femicidio de Micaela García en Entre Ríos en el año 2017, cometido por una persona que gozaba del beneficio de libertad condicional en el marco de una condena penal por dos violaciones sexuales.



y vigencia de esta demanda, y del monitoreo continuo de la sociedad civil sobre el quehacer jurisdiccional, la misma se ha traducido pobremente a otros espacios clave del campo jurídico, como son las facultades de Derecho. Sin embargo, es la transversalización de la perspectiva de género en la carrera de Derecho una herramienta clave que permite denunciar las relaciones de poder que existen entre varones, mujeres y personas del colectivo LGTTTBIO+ y además es una herramienta para poner en cuestión el androcentrismo del Derecho (Piccone, 2018).

Para Morgade, *“las epistemologías feministas remiten a un saber indisociablemente ligado al movimiento político que problematiza la relación que todo saber tiene con las relaciones de poder, relaciones que refuerza, invierte o transforma”* (2018:39). Entonces, la cuestión es epistemológica y pedagógico-didáctica. Si queremos transformar el mundo, no sólo tenemos que cambiar qué enseñamos, sino cómo lo hacemos, sobre todo teniendo en cuenta que la temática relativa al género se introduce en la universidad, pero generalmente en espacios electivos.

La pedagogía feminista es igualadora y transformadora, porque pretende superar la “adherencia al opresor” (Freire, 2012:39) y la identificación de las oprimidas con su antagonista, y porque plantea una superación de la contradicción que no convierte a las oprimidas en opresoras, sino que la resolución final humaniza a ambos actores. Tal como lo plantea Da Silva (1999), la pedagogía feminista va a hacer visible que no es posible la igualdad de género en un mundo creado por y para los varones. Esta pedagogía no pretende la asimilación, sino la completa reformulación de las reglas del juego, y la revalorización de los saberes propios que tenemos las mujeres -y otros colectivos vulnerabilizados por razón de género- por nuestra experiencia misma de subalternidad. La pedagogía feminista pretende superar una falsa conciencia patriarcal que nos ubica en lugares de inferioridad, y los naturaliza de tal forma que es difícil percibirlo. Y es LA herramienta a introducir en las prácticas de enseñanza, para que, a partir de textos y de actividades, podamos (re)pensarnos y desnudar los androcentrismos de las disciplinas que habitamos. Ese fue el objetivo -perfectible- de la confección del programa de la materia que en esta ocasión comparto.

## BIBLIOGRAFÍA

Andriola, Karina (2018). La enseñanza de los procesos de determinación de la capacidad de las personas con padecimientos mentales o discapacidad mental: entre el curriculum formal y el real. Trabajo integrador final de la Especialización en docencia universitaria UNLP. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/68932>

Benente, Mauro (2017). “Derecho y derecha. Enseñanza del derecho y despolitización.” En: Derecho Penal y Criminología. Año VII, Nro. 1. Febrero. Pp. 181-192.

Cano, Julieta Evangelina (2019a). "Pedagogía feminista para la transformación." *Con X*, (4), e025.

Cano, Julieta Evangelina (2019b). "La Sociología Jurídica en la formación de abogados y abogadas: el sentido de la inclusión de la problemática de las violencias basadas en el género." En: González, Manuela Graciela; Miranda, Marisa; Zaikoski Biscay, Daniela (comps.) *Género y derecho*. 1a ed. Santa Rosa: Universidad Nacional de La Pampa.

Da Silva, Tomaz (1999). *Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículo*. Belo Horizonte: Auténtica editorial.

Debia, Eliana (2019). "Notas sobre violencia de género y enseñanza de la sociología clásica en universidades nacionales públicas argentinas." En: De Prácticas y discursos. Universidad Nacional del Nordeste. Centro de Estudios Sociales. Año 8, Número 12, Octubre.

Freire, Paulo (2012). *Pedagogía del oprimido*. 3º Ed. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

González, Manuela; Cardinaux, Nancy (2010). *Los actores y las prácticas. Enseñar y aprender derecho en la UNLP*. La Plata: Edulp.

Kohen, Beatriz; Ariza, Sonia; Ramallo, María de los Ángeles (2019). "Women in the legal academy at the Law School of the University of Buenos Aires." En: Schultz [et al] *Gender and Careers in the Legal Academy*. Oñati Series on Law and Society. London: Hart Publishing.

Morgade, Graciela (2018). "Las universidades públicas como territorio del patriarcado." En: CONADU. *Política Universitaria*, Nro. 5. Especial.

Piccone, María Verónica (2018). "Género y enseñanza del derecho. Abordaje crítico en el marco del proceso de acreditación de las carreras de abogacía." Ponencia presentada en el XIX Congreso Nacional y IX Latinoamericano de Sociología Jurídica.

Siede, Isabelino A (2010). "Preguntas y problemas en la enseñanza de las Ciencias Sociales." En: su (Comp.) *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires: Aique.

Vertiz, Francisco (2014). "La politización del derecho. Una mirada sobre las prácticas profesionales de los abogados y abogadas populares." En González, M.; Marano, M. G. (Comps.). *La formación de abogados y abogadas. Nuevas configuraciones*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.



# Estudio sobre la situación de alumnos ciegos en la facultad de Informática de la UNLP.

**Aloé, Felix**<sup>1,2,3</sup>

**D'Urzo, Paula**<sup>4</sup>

**Reyna, Malena**<sup>5</sup>

1 Facultad Cs.Exactas. UNLP, Argentina. [faloe@mate.unlp.edu.ar](mailto:faloe@mate.unlp.edu.ar) | 2 Facultad de Ingeniería. UNLP, Argentina. [felix.aloe@ing.unlp.edu.ar](mailto:felix.aloe@ing.unlp.edu.ar) | 3 Facultad de Cs Económicas. UNLP, Argentina. [felix.aloe@econo.unlp.edu.ar](mailto:felix.aloe@econo.unlp.edu.ar)

4 Facultad Cs.Exactas. UNLP, Argentina. [paula1durzo@gmail.com](mailto:paula1durzo@gmail.com)

5 Facultad Cs.Exactas. UNLP, Argentina. [malereyna.13@gmail.com](mailto:malereyna.13@gmail.com)

## RESUMEN

A partir del ingreso de estudiantes ciegos en la Facultad de Informática de la Universidad de La Plata (FI), comenzamos a indagar en las trayectorias, en los procesos que se han puesto en marcha en relación a la inclusión de estudiantes ciegos en las clases de matemática y en el modo en que estos estudiantes se han incorporado a la vida universitaria.

Uno de los objetivos es articular y/o generar conocimientos y herramientas pedagógico-didácticas para contribuir a la accesibilidad académica plena. Teniendo presentes los marcos que dan garantía de derechos, como por ejemplo el artículo 1° de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

Proponemos poner en juego dos hipótesis de Ortín Molina, adaptándolas al contexto universitario que nos convoca, esto es que “el estudiante ciego se puede integrar en una clase de matemática convencional si se hacen las adaptaciones metodológicas necesarias” y que “la integración del alumno ciego en la clase convencional de matemática es beneficiosa para su propio aprendizaje, como para el resto de sus compañeros videntes” (Ortín Molina, 1999).

Acordamos una metodología de trabajo, que nos permitió avanzar simultáneamente en dos dimensiones que creímos concomitantes: el estudio acerca de la situación de estudiantes ciegos en la FI, a partir del cual comenzar a trabajar en el diseño de nuevas herramientas didácticas inclusivas con alumnos ciegos (o adecuación de herramientas ya desarrolladas) para una cursada de matemática en educación superior y, a la vez, el desarrollo de transfe-

rencia a partir del diseño de un taller para docentes acerca de la enseñanza de geometría para estudiantes ciegos en nivel medio.

La conformación de este grupo colaborativo ha sido potenciador de las tareas que pudiéramos haber desarrollado individualmente.

**PALABRAS CLAVE:** estudiante ciego-tiflotecnología-educación inclusiva -didáctica de la matemática

## 1.INTRODUCCIÓN

Debido al ingreso de estudiantes ciegos en la Facultad de Informática (FI), la cual depende de la Facultad de Ciencias Exactas (FCEX) en el dictado de las materias de matemática, proveniente de trayectos de formación media muy heterogéneos, es que comenzamos a indagar en estas trayectorias, en los procesos que se han puesto en marcha en relación a la inclusión de estudiantes ciegos en las clases de matemática y en el modo en que estos estudiantes se han incorporado a la vida universitaria.

El proyecto que estamos desarrollando tiene el objetivo de articular y/o generar conocimientos y herramientas pedagógico-didácticas para contribuir a la accesibilidad académica plena. En ese sentido, y en una primera instancia, debemos tener presentes los marcos que dan garantía de derechos.

En el artículo 1º de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad se indica que “El propósito de la presente Convención es promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente. Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (‘Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad’, 2014; Gordillo, 2014).

Dicha convención en Argentina tiene fuerza de ley (Ley 26378, n.d.) con rango constitucional (Ley 27.044, ‘InfoLEG -Ministerio de Economía y Finanzas Públicas- Argentina’, n.d.), y reafirma “la universalidad, indivisibilidad, interdependencia e interrelación de todos los derechos humanos y libertades fundamentales, así como la necesidad de garantizar que las personas con discapacidad los ejerzan plenamente y sin discriminación”.

Conforme a lo declarado en su estatuto “La Universidad Nacional de La Plata como institución pública y gratuita de educación superior, se ofrece abierta e inclusiva para toda la sociedad y establece como sus objetivos principales los de favorecer el acceso a sus aulas al

conjunto del pueblo argentino y hacer llegar a cada rincón de la Patria los frutos de su labor” (‘Estatuto de la UNLP’, n.d.), se hace necesario construir las herramientas que tornan posibles los objetivos de la UNLP como que puedan respetarse las garantías consagradas en derechos a través de leyes nacionales/internacionales.

Siguiendo con esta línea, adoptamos el modelo social de la discapacidad, la cual parte de las estructuras sociales, las barreras y actitudes de todo tipo que se encuentran presentes en nuestra comunidad y que contribuyen a la exclusión de las personas con discapacidad, y que también los construyen como tales.

Por esta razón debemos y queremos tener presente que contemplar las particularidades de las personas que asisten a nuestras clases es fundante en la relación que entablamos y que actuará en nuestra tarea de vincular a los estudiantes con la posibilidad de acceder a la construcción del conocimiento ya que “no es posible respetar a los educandos, su dignidad, su ser en formación, su identidad en construcción, si no se toman en cuenta las condiciones en que ellos vienen existiendo” (Freire, 2008, p. 62).

Pretendemos desarrollar estrategias/herramientas/diseños didácticos para la inclusión de estudiantes ciegos en un aula universitaria donde se aprende matemáticas, y en ese contexto nos proponemos poner en juego dos hipótesis de Ortín Molina, adaptándolas al contexto universitario que nos convoca, esto es que “el alumno ciego se puede integrar en una clase de matemática convencional si se hacen las adaptaciones metodológicas necesarias” y que “la integración del alumno ciego en la clase convencional de matemática es beneficiosa para su propio aprendizaje, como para el resto de sus compañeros videntes” (Ortín Molina, 1999).

## **2.DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA / DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN**

Con el fin de concretar acciones en diferentes planos acordamos, entre los integrantes del proyecto, una metodología de trabajo que permita avanzar simultáneamente en dos dimensiones que entendemos son complementarias: por un lado el desarrollo de estudios acerca de la situación de estudiantes ciegos en la FI que nos permita, a partir de ello, comenzar a trabajar en el diseño de nuevas herramientas didácticas inclusivas con estudiantes ciegos (o adecuación de herramientas ya desarrolladas) para una cursada de matemática en el aula universitaria y, por otra parte, el desarrollo de transferencia a partir del diseño de un taller (“La inclusión de alumnos ciegos en la enseñanza de geometría. Un camino hacia el diseño universal”) para docentes acerca de la enseñanza de geometría para estudiantes ciegos en nivel medio. Entendemos que indagar sobre la enseñanza de estudiantes a nivel medio, es de suma importancia

para el objetivo de nuestro proyecto a nivel superior, ya que comprender y analizar cómo se trabaja a éste nivel nos será de utilidad para generar conocimientos y herramientas didácticas para contribuir a la accesibilidad en las clases de matemática en el nivel superior.

Es así que nos distribuimos las tareas para poder avanzar en ambos sentidos, sin que esta distribución signifique aislamiento sino, muy por el contrario, se dispuso un dispositivo que nos permitió compartir con todo el grupo de docentes/investigadores lo que se hubiera trabajado en cada una de las líneas que nos propusimos y, de ese modo, todos estábamos habilitados y dispuestos para proponer, comentar, reescribir, aportar a la tarea que otros estuvieran desarrollando. De este modo la colaboración entre quienes integramos este proyecto fue potenciador de las tareas que pudiéramos haber desarrollado individualmente.

### **Estudio de situación de estudiantes ciegos en la FI.**

Se hizo un relevamiento de las instancias en las que estos alumnos han participado en materias de matemática en algún momento de sus biografías universitarias.

Fue así que indagamos en los docentes que participaron con estos estudiantes en las clases de Matemática. Se realizó un rastreo de estos docentes y se los contactó para proponerles realizar entrevistas en torno a sus experiencias en el trabajo con estos estudiantes.

Se realizaron, entonces, entrevistas con varios docentes que han tenido, en sus comisiones, estudiantes ciegos en alguna instancia en la FI. Conocimos experiencias en el curso de ingreso de la facultad, en Matemática 1 y en Matemática 2.

En otra etapa se contactó a la Dirección de Accesibilidad de la FI. A través de su gestión se estableció una reunión con los estudiantes ciegos que están vinculados a la facultad.

También hicimos una entrevista con los estudiantes ciegos que cursan en la FI. En la reunión los estudiantes se mostraron muy contentos de que esta actividad de indagación esté aconteciendo. En ella confirmamos la posición que ellos sostienen de ser protagonistas en lo que se pudiera desarrollar. No se mencionó explícitamente pero estuvo presente aquello de "Nada sobre nosotros sin Nosotros", tal es el lema que tomaron como bandera las personas con discapacidad que impulsaron con su aporte y conocimiento la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad. Este lema posiciona al colectivo de personas con discapacidad como sujeto de derechos y actores activos de la sociedad, ya no más como sujetos de cuidado (CILSA).

### **Taller "La inclusión de alumnos ciegos en la enseñanza de geometría. Un camino hacia el diseño universal".**

El taller que armamos tenía diversos propósitos, tales como: promover la reflexión en torno de la importancia del rol docente ante la incorporación de estudiantes ciegos para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, analizar qué cambios realizar en las estrategias

didácticas para permitir la inclusión de estudiantes ciegos y generar situaciones en las cuales los participantes puedan utilizar los recursos didácticos para ser usados en las clases.

Consistía de dos actividades, generando un ambiente de debate y discusión, en éste los participantes debieron ponerse en el lugar del estudiante ciego y contemplar qué adaptaciones didácticas como docentes deberán hacer para que dicho alumno pueda aprender el contenido especificado, para tal fin, produciremos situaciones para la elaboración de materiales y el uso de herramientas tecnológicas.

### 3.CONCLUSIONES

En la reunión con los estudiantes ciegos se hicieron presentes varias dimensiones en común que han surgido en sus relatos: durante el secundario generalmente fueron evaluados teóricamente en matemática, es decir que no le han exigido que resuelvan los cálculos que involucran a las resoluciones; muy pocas veces han encontrado trayectos o disposiciones institucionales que les faciliten el acceso a los materiales de estudio, por eso reconocen a la Facultad de Informática los esfuerzos que hace en ese sentido; consideran que deben ser ellos quienes se desafíen a sortear los obstáculos que se le presentan.

En esta entrevista pudo saberse que no todos los estudiantes ciegos siguen en contacto cotidiano con la Facultad, pero sí hay un estudiante que está más abocado al estudio de la carrera, ha cursado Matemática 2 en una oportunidad y refiere que ha aprobado el primer parcial pero que luego no continuó cursando.

Conversamos sobre la necesidad de trabajar en la creación de materiales accesibles en lo que tiene que ver con apuntes y materiales de consulta, también en la generación de secuencias didácticas inclusivas que posibiliten la plena inserción en el ritmo de la cursada, esto a través de trayectos accesibles y también por el diseño de herramientas didácticas. En ese contexto, hemos coincidido en comenzar a trabajar con los contenidos de Matemática 2 dado que hay dos estudiantes en condición de cursar esa materia y son, además, quienes están más dedicados a la carrera. Aún así, todos se mostraron dispuestos a participar y ayudar en el desarrollo del material accesible.

Por otro lado, al conversar con los docentes que han tenido estudiantes ciegos en sus aulas pudimos identificar como hilo conductor de sus preocupaciones que: les representó un “gran desafío” trabajar con estos estudiantes (Cada uno de ellos sintió que no estaba preparado para **ayudarlos** como debían); que los estudiantes ciegos con los que han trabajado, no han sido demandantes en cuanto a sus necesidades (aún cuando fueron consultados explícitamente); que las condiciones de cursadas habituales, así como las de acceso a la facultad (desde el transporte hasta los apuntes), parecieran transformarse más en obstáculo que en posibilitadores de la tarea del estudiante ciego y quizá sea esa una de las razones por las que, según observaron,

la asistencia de estos alumnos a clase es intermitente; en todos los casos los docentes hicieron referencia a que la experiencia les modificó en la manera que piensan las clases, en el uso del pizarrón como recurso y en el modo en que articulan sus discursos.

Con estas entrevistas hemos tomado contacto con el escenario presente en la Facultad de Informática en relación a los estudiantes ciegos que están cursando materias de matemática. Esto es, hemos definido para quién se hace esta indagación, por qué se hace, quién y con quién se hace, con qué se hace.

Asimismo, tomaron cuerpo otras dimensiones de este proyecto. Aportar dimensiones de análisis que permitan acercar a los docentes a contemplar miradas que no han tenido en cuenta antes sería un meta-objetivo deseable que se impone tener presente también. Asimismo, concretar el diseño y/o reunir material didáctico para que los estudiantes ciegos puedan acceder a la construcción del conocimiento matemático, sería un valor que excede las fronteras de la Facultad de Informática y de Ciencias Exactas en tanto, al ser comunicados o publicados los resultados de lo que pudiéramos desarrollar, podría ser capitalizado por otros docentes y/o instituciones que enfrentarán situaciones similares.

En lo que refiere a la puesta en práctica del taller, nos permitió reflexionar y tener en cuenta ciertas características de una clase, los recursos que se pueden utilizar, sobre el lenguaje, el vocabulario, las herramientas que están en juego a la hora de comunicar lo que “ven”... (si hay estudiantes ciegos se les puede proporcionar la imagen o figura con relieve), los conocimientos previos de los estudiantes, otras cuestiones relativas a la comunicación explicitación de las propiedades de las herramientas que se ponen en juego, como el tipo de papel a utilizar, liso o cuadriculado; materiales geométricos: compás, regla, escuadra, etc.; la comunicación oral y escrita para que tanto el grupo receptor como el emisor del mensaje puedan analizar, explicitar y hacer uso de un vocabulario específico tener en cuenta las dificultades u obstáculos, para realizar las adaptaciones pertinentes, la preparación de materiales concretos y recursos didácticos que los docentes podrían implementar a la hora de la enseñanza de la matemática, responder a las necesidades de los estudiantes, principalmente aquellos con discapacidad, que son quienes mejor podrán ayudarnos a reconocer los diversos obstáculos que aparezcan en el camino.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Arouxet, M.B., Cobeñas, P. & Grimaldi, V. (2019). Aportes para pensar la inclusión de alumnos sordos en aulas de matemática de Educación Superior. *Revista de Educación Matemática*, vol 34, núm 1, pp. 31-51.

Benito, L., Germain, L., Justianovich, S. & Ros, M. (2017). *Inclusión, trayectorias estudiantiles y políticas académicas en la universidad*. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP).



Castignani, M. L., Hanlon, P., Innaro, M., Katz, S., & Peiró, M. (2014). Comisión Universitaria sobre Discapacidad: una experiencia de gestión en la Universidad Nacional de La Plata. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 8(1), 51-61.

Convención por los Derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo Facultativo aprobados el 13 de diciembre de 2006. Naciones Unidas. En Argentina, Ley Nacional N° 26.378, 2008.

Declaración de Salamanca (1994). Aprobada por aclamación en la ciudad de Salamanca, España, el día 10 de junio de 1994. Unesco.

Informe de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación, A/HRC/25/29, 2013.

Della Barca, J.J. (2016). Experiencias relativas a la enseñanza de la matemática a personas ciegas o con baja visión. Disponible en: [http://www.matematica.uns.edu.ar/uma2016/resumen\\_dellabarca.htm](http://www.matematica.uns.edu.ar/uma2016/resumen_dellabarca.htm)

D'Urzo, P. G. (2016). Integración del no vidente en la clase de matemática. La clasificación de ángulos, un contenido para la inclusión (Trabajo final integrador). Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1342/te.1342.pdf>

Educación inclusiva: <http://www.inclusioneducativa.org/ise.php?id=1>.

Fernández del Campo, J.E. (1986). Enseñanza de la Matemática a los ciegos. ONCE. Organización Nacional de Ciegos Españoles.

Fernández del Campo, J.E. (2004). Braille y Matemática. ONCE. Organización Nacional de Ciegos Españoles.

Freire, Paulo (2008). Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. Siglo XXI editores.

Katz, S., & Danel, P. M. (2011). Hacia una universidad accesible. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP).

Ortín Molina, M. del Carmen (1999). Integración del no vidente en la clase de matemática; un estudio comparado del aprendizaje de la geometría entre niños videntes y no videntes. Agenda de investigación desde la teoría de las funciones didácticas. Tesis doctoral. Universidad de Zaragoza

UNESCO (2005). Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All. París: UNESCO (Accesible on line en: <http://unesco.org/educacion/inclusive>).

# Experiencia de curricularización de la Educación Sexual Integral en la Universidad Nacional de Quilmes

**Carassai, Mariela Andrea**

Universidad Nacional de Quilmes, Argentina. [macarassai@unq.edu.ar](mailto:macarassai@unq.edu.ar)

## RESUMEN

Este trabajo se enmarca en un proyecto de Extensión denominado “De Sexo sí se Habla” y en la curricularización de la Educación Sexual Integral (ESI) en las Carreras de Licenciatura en Educación y Profesorados de la Universidad Nacional de Quilmes y consiste en un reporte analítico de intervención curricular.

Tanto el Proyecto de Extensión como la curricularización de la ESI en las Carreras se vienen desarrollando desde hace más de 8 años, pero también desplegando líneas de investigación, capacitación docente y cursos de grado en los Profesorados y Licenciatura en Educación de la misma institución.

Dichos proyectos, toman como marco para su tarea, la Ley Nacional 26150, Res CDF/08, que sienta las bases del Programa Nacional de Educación Sexual Integral, con la finalidad de promover su tratamiento en la escuela secundaria como contenido transversal de la propuesta curricular, atendiendo a los derechos sexuales y reproductivos de los adolescentes, desde una perspectiva alternativa a los modelos de tipo biologicista que han hegemonizado el abordaje de la Educación Sexual en la escuela secundaria.

**PALABRAS CLAVE:** educación, sexual, integral, curricularización, extensión

## 1. INTRODUCCIÓN

Repensar a la educación sexual integral enmarcada en el derecho, implica que revisemos nuestras creencias, nuestros saberes y también nuestras prácticas. Desde la incorporación



de un diseño curricular específico hace más de diez años, se desarrollaron capacitaciones docentes, proyectos educativos e instancias de articulación con las familias y otras agencias de socialización. Sin embargo, este es un camino que demanda ser fortalecido; ya que siguen prevaleciendo los estereotipos de género tradicionales, que reproducen la binariedad heteronormativa y una finalidad netamente genitalista asignada a la educación sexual.

A lo largo del proyecto “De sexo sí se habla” hemos detectado la importancia de fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje para el abordaje de la Educación Sexual Integral. Así, pensar en generar condiciones para trabajar dicha temática, nos llevó a pensar en la necesidad de trabajar con los docentes.

De esta forma, llevamos adelante diversas instancias que contemplaron la formación y la capacitación docente, siendo sus propósitos principales:

- La caracterización y conceptualización acerca de cómo se desarrollan las representaciones y las prácticas de los adolescentes en tanto sujetos generificados en los distintos ámbitos: familia, escuela, barrio, internet. También caracterizarán y analizarán como inciden las transformaciones de género que se dan en la actualidad sobre dichas representaciones y prácticas sociales.
  - La construcción y apropiación de un modelo teórico práctico y vivencial para abordar el campo de Género y Sexualidad desde diferentes posturas teóricas. Reconocerán y analizarán estrategias que promuevan una actitud crítica y una enseñanza políticamente comprometida en relación a las inequidades de género que reproducen los estereotipos de género del sistema patriarcal.
  - Identificar situaciones vinculadas a violencia de género, y enmarcar su prevención dentro de una perspectiva más amplia: la defensa de los derechos humanos, favorecer en la construcción de una identidad no sexista y no violenta promoviendo la adquisición de recursos personales que fomenten las relaciones igualitarias entre los sujetos de distintos géneros.
  - Analizar el currículum y sus prácticas áulicas en base a modelos de enseñanza que reflejen y analicen la dimensión de género. Adecuarán y utilizarán diferentes metodologías, técnicas y recursos didácticos para posibilitar aprendizajes que tomen en cuenta, reflexionen y critiquen las realidades e inequidades de género
- Participar de actividades grupales vivenciales con foro de discusión que les permitan reflexionar sobre los mitos, creencias, conceptualizaciones y saberes existentes acerca de la Sexualidad, potenciando la construcción de conocimiento crítico acerca de las

distintas manifestaciones de la Sexualidad Humana

- Apropiarse de un marco conceptual que posibilite la implementación de una educación sexual integral que tenga en cuenta las identidades de género en contextos escolares. Construirán criterios pedagógicos y didácticos para el abordaje de una educación sexual integral en el marco de su rol docente y las relaciones que establecen con sus alumnos en el espacio del aula y de la escuela.

- Construir herramientas prácticas que permitan crear un espacio idóneo donde poder dialogar y analizar temas relacionados con la Sexualidad, las relaciones interpersonales y la Salud Sexual. Desarrollarán herramientas de análisis y de intervención en situaciones de conflicto o de riesgo que vulneren los derechos de los adolescentes en cuestiones relacionadas con sexualidad y género, como así también trata de personas, acoso sexual y *Cyberbullying*.

## 2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Se presenta una fuerte predominio de los estereotipos de género tradicionales, que reproducen la binariedad heteronormativa, al mismo tiempo que hay tolerancia por la diversidad de género. Así, en el taller se generan encuentros que facilitan la reflexión crítica y el auto-cuestionamiento sobre temores, mitos e ideologías.

Algunas cuestiones que se observan son las siguientes:

- La naturalización de los estereotipos de género<sup>161</sup> en relación a la división del trabajo en la familia, el manejo del dinero, la dedicación a lo doméstico y a los hijos. Esto no es solo una cuestión que debe trabajarse con los estudiantes, pero debe intensificarse con los docentes; ya que muchas de estas cuestiones circulan en las representaciones de éstos últimos.

- Las lógicas de género binarias y heteronormativas se reproducen en el aula; ciertas maneras de ser varón y de ser mujer que se aprenden y reaprenden en contextos escolares y regularizan un orden sexual jerarquizado.

- El desafío para la incorporación de la Ley de Educación Sexual Integral, es poder pensarlo y reflexionarlo en forma transversal, en todos los niveles. Para ello consideramos

---

161.- Estos estereotipos se dan tanto en escuelas urbanas, como periféricas. A tal efecto, nos interesa rescatar el aporte de Terigi y Perazza (s/f) respecto a los procesos de segregación que se dan en zonas urbanas; contemplando que hay problemáticas que son generales y que se expresan en forma local, tanto en ciudades como en pequeños pueblos o en las zonas rurales.



relevante el fortalecimiento en la capacitación docente, como así también que su incorporación en el currículum de formación inicial de docentes, de manera que las futuras generaciones de profesores egresen habilitados para integrar la educación sexual en su quehacer educativo.

- Pensar en la formación de la educación sexual de forma inclusiva<sup>162</sup> implica a la vez que las acciones no sólo deben darse a través de contenidos sino también mediante la acción educativa que proviene del conjunto de interacciones que tienen lugar dentro de la escuela y que conforman la cultura escolar<sup>163</sup> y la gramática escolar<sup>164</sup>.

Se entiende que estas problemáticas se encuentran asociados a modelos de tipo biologicista que han hegemonizado el abordaje de la Educación Sexual en la escuela secundaria. Según Morgade y Alondo (2008) se tratan de modelos biologicista, médico o normativo, hegemónicos en la tradición de la Educación Sexual en la Escuela Media.

La implementación de la política educativa en relación a la educación sexual integral no está exenta de la fragmentación; si pensamos que ésta dinámica de diferenciación, convergen factores culturales y socio-económicos, que responden a las desigualdades instaladas en la sociedad que se continúan y reproducen en el espacio educativo.

“En este nuevo orden societal, la familia ha cambiado, éste modelo ha impregnado en la práctica educativa “formas de hacer y pensar” (Viñao Frago, 2002), que hoy subsisten ligadas a tradiciones jerárquicas “organizada alrededor de los mandatos de reproducción de la especie, de la producción material y de las exigencias del mandato patriarcal”.

De modo que el abordaje de esta temática es una necesidad imperiosa en el espacio escolar, un derecho conquistado en este tiempo histórico, que debe trascender norma escrita, para ser un derecho pleno.

---

162.- El término “integrador” connota significados asimilacionistas. Se acuerda con la definición de inclusión por parte de Bolívar (2004) , ya que en un sentido político-moral: “inclusión significa que dicho orden político (democrático) se mantiene abierto a la igualdad de los discriminados y a la incorporación de los marginados sin integrarlos en la uniformidad de una comunidad homogeneizada”

163.- Para Viñao, la cultura escolar está conformada por “un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y de pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas” (Viñao Frago, 2002:73). Extraído del Glosario de la Plataforma del curso Gobierno y Planeamiento de la Educación. FLACSO. Junio, 2015.

164.- Remite a un conjunto de principios y reglas que rigen a las instituciones. Tyack y Cuban (1997) señalan que la gramática está conformada por diversos elementos, entre los cuales encontramos la organización graduada de los alumnos en aulas por edades, las formas de dividir el tiempo y el espacio, la organización de los estudiantes por cantidades determinadas, la clasificación de los saberes a enseñar en materias o disciplinas y el otorgamiento de certificaciones para validar lo que se aprende. Extraído del Glosario de la Plataforma del curso Gobierno y Planeamiento de la Educación. FLACSO. Junio, 2015.

## Análisis de la experiencia desarrollada

A partir de esta ley se produce un punto de quiebre en relación a la perspectiva que adquiere la Educación Sexual en instituciones educativas. Esta ley, desde una perspectiva de derecho, reconoce que las y los estudiantes son sujetos de derecho y sus necesidades e intereses deben ser tenidos en cuenta por las instituciones educativas. Determina que la educación sexual debe ser incluida en los lineamientos curriculares de todas las jurisdicciones del país, adquiriendo la reflexión, el debate y la sistematización curricular como ejes centrales.

Las problematizaciones señaladas se encuentran en primer lugar embarazo adolescente y violencia, que se expresa vinculada hacia la mujer y que puede darse en una relación de pareja o intrafamiliar; en el mismo sentido se advierten situaciones de abuso. Uno de los trabajos, consistía en la solicitud de una carta reflexionando acerca de la realización de la capacitación en Educación Sexual Integral, la misma decía:

“Se trabajaron temas como el aborto, el abuso, la violencia de género, el embarazo, VIH y muchos temas más. Me gustó trabajar en las diversas problemáticas de los y las adolescentes en función al problema en el proceso y el seguimiento de cada caso en particular. Luego el trabajo en función a la prevención y me dio más seguridad de enfrentar cualquier desafío, en temas que muchos consideran “Tabúes”, la Ley los ampara desde el jardín hasta la secundaria...en fin hasta que llegan a nuestras manos”

“Es re importante hacerlo (*capacitación sobre ESI*<sup>165</sup>) porque todo el tiempo en nuestro trabajo en el aula pasan cosas, como cuando te preguntan sobre algún tema y vos no sabes que responderle, tenés alguna alumna embarazada, pasa una situación de bullying, o simplemente porque lamentablemente la mayoría de los alumnos reciben poca información sobre sexualidad en sus casas y donde muchas veces esta información es errónea o basada en supuestos”

Pero también empezó a fortalecerse la incorporación de otras problemáticas, como la perspectiva de derecho en sexualidad o la masculinidad:

“Tenemos como docentes que aportar a que chicos y chicas sepan sus derechos, puedan respetarlos y ejercerlos y esto solo se logra concientizándolos sobre muchos temas

---

165.- El destacado es nuestro.

entre ellos: la violencia de género, la diversidad sexual, la anticoncepción, el aborto, el embarazo adolescente, procreación responsable, la trata de personas, el bullying y ciberbullying, las enfermedades de transmisión sexual, la prevención e infección del VIH y el SIDA, y muchos más”

- La masculinidad, otro tema que muy pocas veces se charla. Aprender a ver al joven como un sujeto con sentimientos, en la diversidad sin tener prejuicios como adulto por su gusto sexual. Más bien poder acompañarlo como docente y orientarlo a que pueda elegir libremente.

El desafío para la incorporación de la Ley de Educación Sexual Integral, es poder pensarlo y reflexionarlo en forma transversal e inclusiva, en todos los niveles. Para ello consideramos relevante el fortalecimiento en la capacitación docente, como así también que su incorporación en el currículum de formación inicial de docentes, de manera que las futuras generaciones de profesores egresen habilitados para integrar la educación sexual en su quehacer educativo.

Esto cobra más sentido aún si, como señala Viñao Frago (2002), “a más heterogeneidad, diversidad o desigualdad, se hallan más dificultades para llevar a la práctica una educación” comprensiva.

Resulta imprescindible en este marco, que la propuesta de trabajar temática de sexualidad en la escuela, no se agote sólo en una clase expositiva acerca del órgano reproductor masculino y el órgano reproductor femenino, dado que así, se circunscribe el abordaje y la comprensión desde la perspectiva de la genitalidad y limita la comprensión de la sexualidad como práctica y producción cultural.

En este sentido, es necesario generar procesos de reflexión, que permitan poner en discusión y tensionar las implícitas diferencias de género estereotipadas que forman parte de categorizaciones sociales, ya que a partir de ellos se adoptan ciertos valores, conductas entre otros, que condicionan las ideas acerca de la sexualidad. La intervención docente, en el marco de un proceso de trabajo con una mirada holística y compleja, trasciende y se integra a un proyecto pedagógico de Educación Sexual Integral más amplio, como desafío.

Pensar en la formación de la educación sexual de forma integral implica a la vez que las acciones no sólo deben darse a través de contenidos sino también mediante la acción educativa que proviene del conjunto de interacciones que tienen lugar dentro de la escuela, y que conforman la cultura escolar.

Los Docentes conocerán y comenzarán a utilizar un marco conceptual que posibilite la implementación de una educación sexual integral que tenga en cuenta las identidades de género en contextos escolares. Se pretenderá que los Docentes puedan construir criterios

pedagógicos y didácticos para el abordaje de una educación sexual integral en el marco de su rol docente y las relaciones que establecen con sus alumnos en el espacio del aula y de la escuela; impactando al mismo tiempo, en las familias y la comunidad educativa en la que se encuentra la institución.

Será objeto de esta propuesta que los Docentes analicen el currículum y sus prácticas áulicas en base a modelos de enseñanza que reflejen y analicen la dimensión de género. Adecuarán y utilizarán diferentes metodologías, técnicas y recursos didácticos para posibilitar aprendizajes que tomen en cuenta, reflexionen y critiquen las realidades e inequidades de género.

Y finalmente, será de suma importancia que los Docentes, puedan caracterizar y conceptualizar cómo se desarrollan las representaciones y las prácticas de los adolescentes en tanto sujetos en los distintos ámbitos: familia, escuela, barrio, Internet; como así también caracterizar y analizar como inciden las transformaciones de género que se dan en la actualidad sobre dichas representaciones y prácticas sociales.

### **3.CONCLUSIONES**

La experiencia nos muestra que este formato de taller permite generar un espacio institucional en el cual los estudiantes, en base a un trabajo grupal cooperativo pueden complementarse situacionalmente y apropiarse de la información, dando lugar a la producción de un saber propio y colectivo.

Si bien las concepciones y las prácticas de género de las y los docentes que participaron de los talleres aparecen ancladas en los estereotipos tradicionales a los que subyace la hegemonía masculina y la organización patriarcal, los chicos y chicas pudieron comenzar a debatir, preguntarse y reflexionar acerca de dichos estereotipos, desnaturalizando la posición que concibe a la sexualidad como algo naturalmente dado. En este sentido pensamos que la práctica de los talleres pone en escena otra forma de enseñar y aprender, basada en la participación y en estrategias pedagógicas no tradicionales. Permite abordar la sexualidad no desde la perspectiva de la mera transmisión de la información, ni desde el lugar externo del experto, sino en base a la reflexión y análisis de las experiencias de los propios chicos, entendiendo a la sexualidad y al género como una construcción histórico-social que asume formas singulares de acuerdo a la comunidad de prácticas particulares que se generan por la interacción del grupo clase, los docentes y otros miembros de la escuela más directa y personalmente involucrados con el mismo.

El desafío para la incorporación de la Ley de Educación Sexual Integral, es poder pensarlo y reflexionarlo en forma transversal, en todos los niveles. Para ello consideramos relevante el fortalecimiento en la capacitación docente, como así también que su incorporación en el

currículum de formación inicial de docentes, de manera que las futuras generaciones de profesores egresen habilitados para integrar la educación sexual en su quehacer educativo.

La incorporación de la educación sexual es un derecho que la escuela debe garantizar, como parte de un proyecto político de una escuela inclusiva y democrática.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Bolivar, Antonio (2004). "Ciudadanía y escuela pública en el contexto de diversidad cultural", en Revista Mexicana de Investigación Educativa, N° 20, México

Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1995). "Libro 1. Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica." en La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Laia. Colección Fontamara.

Clases del curso Gobierno y Planeamiento de la Educación - Cohorte 1. FLACSO Virtual. 2015.

DINIECE (2013). La supervisión educativa en nuestro país: el trabajo del supervisor en cinco jurisdicciones. Serie: La educación en debate, N°12.

DINIECE (s/f). "Guía para la evaluación de programas en educación". Documentos de la DINIECE. Buenos Aires, Ministerio de Educación.

Dirección Nacional de Gestión Educativa. ACOMPAÑAMIENTO A ESCUELAS. Conceptos e instrumentos para la Implementación de Políticas Públicas en Educación 2003-2015

Duschatzky, S. y Sztulwark, D. (2011). Imágenes de lo no escolar. Paidós Tramas sociales.

Dussel, I. (2006). El Currículum: aproximaciones para definir: Qué debe enseñar la escuela hoy. Versión Preliminar. Buenos Aires: FLACSO. Mimeo.

Eliade, M. (2000). Nacimiento y Renacimiento. El significado de la iniciación en la cultura humana. Barcelona: Kairós.

Elola, Nydia y otros. (2000). Evaluación Educativa: una aproximación conceptual. OEI

Le Breton, David (2011). Conductas de riesgo. De los juegos de la muerte a los juegos de vivir. Buenos Aires: Topía.

Martínez, H. (2007). Donald Winnicott en el movimiento psicoanalítico. Mar del Plata: EUDEM.

Montes, Nancy y Pinkasz, Daniel (2007). Algunas reflexiones acerca de los sistemas de

información y evaluación en el sector educativo, en Revista Propuesta Educativa Nro. 28, Buenos Aires, FLACSO.

Morgade, G. y Alonso, G. (2008). "Educación, sexualidades, géneros: tradiciones teóricas y experiencias disponibles en un campo en construcción." En Morgade, G. y Alonso, G. (comps.).

Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la normalidad a la disidencia. Buenos Aires: Paidós.

Palamidessi, Mariano (2008). Producción de conocimientos y toma de decisiones en educación. Buenos Aires, CIPPEC, Proyecto Nexos.

Sotelo Maciel, Aníbal Jorge (1997). El análisis PROBES (Problemas, Objetivos, Estrategias). Un método para el análisis situacional y la formulación de estrategias. Universidad Nacional de La Plata.

Southwell, Myriam y Mansione, Ana María (2011). "Elevo a la superioridad. Un estado de la cuestión sobre la historia de los inspectores en la Argentina". En: Anuario de Historia de la Educación. Vol. 12, N°1. Buenos Aires.

Tamayo Sáez, Manuel (1997). "El análisis de las políticas públicas". En: Bañón, R. y E. Carri- llo (comp), La nueva Administración Pública. Madrid, Alianza Universidad

Tenti Fanfani, E. (2004). "Viejas y nuevas formas de autoridad docente." En revista *Todavía*. Terigi y Perazza. Segregación urbana e inclusión educativa de las poblaciones vulnerabilizadas en seis ciudades de América Latina

Terigi, Flavia (2009). Los sistemas nacionales de inspección y/o supervisión escolar. Revisión de literatura y análisis de casos.

Tiramonti, G. (2005). "La escuela en la encrucijada del cambio epocal." En *Educação e Sociedade* (26), 92, pp. 889-910.

Vasen, J. (2008). *Certezas perdidas. Padres y maestros ante los desafíos del presente*. Buenos Aires: Paidós.

Viñao Frago, A. (2002). *Sistemas Educativos, Culturas Escolares y Reformas: Continuidades y Cambios*. Morata. Madrid. Capítulo IV y V

Viñao Frago, Antonio (2002). VIÑAO FRAGO, Antonio (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Ed. Morata, Madrid

Viñar, M. (2009). "Las adolescencias del siglo XXI." *Docta. Revista de Psicoanálisis*, Año 7, n° 5.

## Documentos curriculares

Ley Nacional de Educación n° 26206 (2006).

Disponible en: <http://debate-educacion.educ.ar/ley/proyecto-11-06.pdf>

Diseño Curricular para la Educación Secundaria (2006) Buenos Aires (prov.).

Dirección General de Cultura y Educación. La Plata.

Educación Sexual en el Nivel Medio (2009). Dirección General de Currícula y Enseñanza. Ministerio de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Introducción al Diseño Curricular de Ciencias Sociales (2006).

Serie de documentos de capacitación semipresencial Educación Secundaria.

Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación. La Plata.

**Redes:** <http://desexosisehabla.blogspot.com/>

# Identidad y memoria: hacia la transversalidad de los contenidos en el Curso Introductorio a las carreras en inglés (FaHCE, UNLP)

Rafaelli, Verónica <sup>1</sup>

Vernet, Mercedes <sup>2</sup>

1 IdIHCS, FaHCE, UNLP; FdH, UCALP; UCAECE Sede Mdp, Argentina. [veronicarafaelli@gmail.com](mailto:veronicarafaelli@gmail.com)

2 IdIHCS, FaHCE, UNLP, Argentina. [mervernet5@gmail.com](mailto:mervernet5@gmail.com)

## RESUMEN

El presente trabajo contiene el relato de la experiencia docente en el Curso Introductorio a las carreras dictadas en inglés en la FaHCE. Se observa en la reseña y análisis que proponemos un claro proceso de sistematización de la enseñanza de los contenidos que contribuyen a la construcción del oficio de estudiante universitario en nuestra unidad académica. Este proceso se deriva de una serie de instancias de intervención institucional orientada a acompañar el pasaje de la cultura de la educación media y la de la educación superior. Por tanto, nos interesa describir el proceso de cambio en la organización estructural del curso. El recorte cronológico necesario para este estudio comienza con la inclusión de un eje de ambientación a la vida universitaria y recorre la transición hasta que el curso mismo se convierte en un curso de ambientación, cuya implementación se efectúa progresivamente hasta que se alcanza la conjugación plena de los contenidos académico-disciplinares -es decir, tanto los saberes lingüísticos como los discursivos-, con los saberes propios del quehacer del estudiantado universitario. El giro aludido es acompañado por un cambio en el diseño del material didáctico utilizado, cambio que ya se vislumbra en los títulos elegidos: *Changes and Identities* es el material diseñado para el primer período que nos ocupa en este trabajo (2017-2019); *We Are @ FaHCE* comienza a usarse en 2020 y pone de relieve el sentido local y personal que atraviesa el material. Por este motivo, buscamos comparar y contrastar la experiencia de trabajo pedagógico en estos dos períodos, atendiendo tanto a sus continuidades como a las diferencias observadas entre ambos. El enfoque del trabajo pedagógico sobre la producción de narraciones, contenido disciplinar central en el primer año de estudios universitarios, es tomado como eje estructurador de nuestro análisis comparativo.



**PALABRAS CLAVE:** transversalidad - ambientación a la vida universitaria - memoria - narración

## 1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo contiene el relato de la experiencia de trabajo en el Curso Introductorio a las carreras dictadas en inglés en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) en la Universidad Nacional de La Plata. El relato describe y analiza los cambios introducidos en la estructura y los contenidos del curso, junto con las razones que los impulsaron, en el período 2014-2020, durante el cual el curso se convirtió en un curso de ambientación, donde el proceso está orientado a que los estudiantes transiten acompañados por docentes y no docentes la etapa de extrañamiento (Coulon, 1997) que supone el primer contacto con la universidad.

Buscando acompañar el pasaje entre la cultura de la educación secundaria a la de la educación universitaria, las autoridades del Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas han introducido diferentes estrategias de ingreso desde 2010. Si bien ese tránsito de una cultura a otra requiere la incorporación de conocimientos implícitos por parte de lxs estudiantes, como señala Miriam Casco (2007), las estrategias aludidas han buscado volver esos conocimientos explícitos a través de la incorporación de charlas y talleres sobre la vida universitaria.

Por tal motivo, hacia 2014 ya se había implementado un eje de ambientación a la vida universitaria, en el cual lxs estudiantes organizadxs en sus comisiones podían asistir a diversas charlas preparadas especialmente para ingresantes a las carreras dictadas en inglés: talleres con el Centro de Estudiantes (CeHCE), la Secretaría de Asuntos Estudiantiles (SAE), charlas informativas del Departamento y charlas académicas con docentes de diversas cátedras.

Desde 2014 comienza un proceso de sistematización de la enseñanza de estos contenidos a través de encuentros semanales, luego del dictado de las clases específicas, para incrementar la asistencia estudiantil. Año tras año, se incorporan nuevos espacios y se enriquece el eje de ambientación.

Hacia 2017 se observa una instancia de intervención institucional con miras a lograr la incorporación efectiva de estos conocimientos, ya que las charlas y talleres pasan a formar parte integral del Curso Introductorio al desarrollarse dentro de la carga horaria de las 16 horas semanales del espacio curricular. La razón de este cambio está dada por la nueva naturaleza del Curso Introductorio, que es desde ese momento un curso de ambientación, encargado de facilitar la inserción estudiantil en la cultura universitaria.

De esta manera, el estudiantado puede “apropiarse de los recursos físicos, académicos y simbólicos de la institución” (Peluffo et al., 2019) a través de los talleres destinados a la enseñanza del uso de la Biblioteca y del Laboratorio de Lenguas, la recorrida histórica por el predio

del ex BIM 3 en tanto espacio de memoria, las charlas informativas sobre cuestiones académico-administrativas de la institución y las características del cogobierno universitario, el perfil de cada una de las carreras y las incumbencias de cada título de grado, el taller de formación en géneros y políticas feministas.

Ahora bien, en el año 2020, se da un paso más en este proceso de sistematización de la enseñanza de los contenidos de la vida universitaria, ya que el material didáctico diseñado ad hoc establece un diálogo explícito con los talleres y charlas mencionados anteriormente. El trabajo específico en lengua inglesa está atravesado por la vida universitaria, como veremos más adelante. La transversalidad es la característica saliente del nuevo material didáctico, ya que los contenidos lingüísticos se desprenden del trabajo con los contenidos propios de la vida institucional.

## 2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

En este trabajo, buscamos comparar y contrastar la experiencia de trabajo pedagógico en dos períodos del curso introductorio: el período 2017-2019 y el período que se inicia en 2020. La breve reseña de las estrategias implementadas en los últimos años nos permite enmarcar el trabajo académico, lingüístico y discursivo. Cabe destacar que, desde 2017, la evaluación diagnóstica en inglés es optativa y el objetivo académico del curso de ambientación es revisar los contenidos lingüísticos previos a través de tareas que los reactiven e inviten a los estudiantes a utilizarlos en su nuevo contexto.

Por ese motivo, durante el curso introductorio 2017-2019 se trabaja con una serie de tareas (Ellis, 2003) contenidas en secuencias didácticas y diseñadas alrededor de un eje que brinda una unidad temática: *Changes and Identity* (Cambios e identidad).

El marco teórico pedagógico adoptado durante el diseño del material didáctico está comprendido por la concepción de tarea de Ellis (2003), la pedagogía de género y la concepción de la literatura como un insumo esencial no solo como instrumento de acercamiento lingüístico, social y cultural sino también como disparador de diversas tareas de producción escrita que invitan a la reflexión sobre la propia identidad, a la expresión de opiniones y a la producción escrita de narraciones.

Uno de los contenidos a reactivar durante el dictado del curso introductorio es la producción narrativa. Para favorecer este proceso de reactivación, en diversas secuencias didácticas se invita al análisis de la macroestructura narrativa (Labov, 1997), que implica la identificación de orientación (personajes, tiempo y lugar), complicación y resolución: y así generar conciencia sobre ellos a través de la utilización de un cuadro que contiene preguntas: quién, dónde, cuándo, qué pasa primero, qué problema se enfrenta, qué pasa hacia el final, cómo se



resuelve el problema. El cuadro se usa en este período tanto para el análisis textual como para la generación de ideas en tanto etapa anterior a la escritura de narraciones, que buscamos desprender de textos literarios.

<ul style="list-style-type: none"> <li>● who?</li> <li>● where?</li> <li>● when?</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>● what happens first?</li> <li>● what problem(s) is/are faced?</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>● what happens in the end?</li> <li>● is the problem solved?</li> <li>● how?</li> </ul>	

Tabla 1. Análisis de la macroestructura narrativa en *Changes & Identity (2017-2019)*

A modo de ejemplo, describimos brevemente la secuencia didáctica desarrollada alrededor del cuento de ciencia ficción “Exile from Earth” de Ronald E. Franklin. Esta secuencia invita a reflexionar sobre la ciencia ficción y sobre el género narrativo a través de tareas similares a las realizadas en la vida cotidiana (lectura de artículos, búsqueda de información, participación en foros de debate o chats) donde la utilización de la lengua no es un fin en sí mismo sino un medio para la expresión de mensajes relevantes en un contexto determinado. Se analiza, en primer término, el concepto de ciencia ficción, el exilio definitivo al que es sometido el personaje principal en tanto castigo similar a la pena de muerte. Luego, se invita a los estudiantes a reflexionar sobre la secuencia narrativa a través de un cuadro similar a la Tabla 1, que busca poner de manifiesto las relaciones lógicas y temporales entre los acontecimientos. Como cierre de la secuencia, se propone una tarea de escritura: la continuación de la narración. Esta se desarrolla en etapas: la generación de ideas a través de debates en clase, la planificación de la narración a través de la utilización del cuadro donde vuelcan información sobre la orientación (personajes, tiempo y lugar), la complicación y la resolución. Este trabajo previo a la etapa de escritura busca colaborar en la organización necesaria para la escritura de un texto coherente, que pueda ser reconocido fácilmente como perteneciente al género narrativo. Esta etapa es seguida por la escritura individual de la continuación del cuento.

La renovación de materiales que se encara a partir del proceso preparatorio al ciclo lectivo 2020 obedece a una voluntad pedagógica de efectuar la plena implementación del Curso

Introdutorio como curso de ambientación a la vida universitaria, alineado con el resto de los cursos introductorios de FaHCE. Así, se propone abordar la etapa final de este proceso de reconversión de la etapa de ingreso académico, desde la antigua concepción de curso de ingreso eliminatorio hasta la completa inclusión de pleno derecho de todos los estudiantes ingresantes a todos los espacios curriculares de primer año de la carrera.

La postura pedagógica respecto de los saberes del estudiantado en esta etapa final de implementación implica también un giro conceptual. En las etapas iniciales de este proceso, las actividades del espacio curricular constituían un diagnóstico que miraba hacia adelante, hacia las asignaturas propias de cada una de las carreras, pero también tenían un componente sumativo, que miraba hacia atrás los saberes adquiridos por los estudiantes con anterioridad, por fuera de la institución (y con frecuencia por fuera del sistema educativo formal) y consolidados en el período introductorio, en tanto que umbral nivelatorio de acceso, y que habilitaba a transitar unos u otros espacios a partir de la acreditación de esos saberes. En esta etapa final, didáctica y discursivamente se propone al Curso Introdutorio como un espacio curricular fuertemente anclado en el presente y el futuro del estudiantado, con una visión hacia adelante, anticipatoria tanto de contenidos académicos curriculares como de hábitos de la vida académica, y un locus de fuerte arraigamiento en la institución y desarrollo de una nueva identidad como estudiante de FaHCE.

En este sentido, la nueva postura orientó el rediseño de los materiales didácticos hacia una imbricación total de las distintas actividades y secuencias que se generan en el Curso:

- clases sobre reactivación de contenidos disciplinares específicos: lengua extranjera en usos relevantes, significativos y situados, relacionados con las charlas y los talleres; charlas de ambientación: del Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas, SAE y Prosecretaría de Derechos Humanos, Comisión de Discapacidad; CEHCE;
- talleres transversales: Taller-paseo "Memorias del BIM" y recorrido por el predio ex BIM 3; Taller de BIBHUMA (Biblioteca "Profesor Guillermo Obiols"); Taller de la Prosecretaría de Géneros y Políticas Feministas; Taller de teatro en lengua extranjera.

Así, el material de trabajo 2020 lleva el nombre *We Are @ FaHCE*, en una significación identitaria en dos planos, permitida por la estructura verbal copulativa de la lengua inglesa: "estamos en FaHCE", nos apropiamos de este espacio que habitamos, que nos alberga y nos contiene; y a la vez "somos en FaHCE", dejamos que este espacio nos habite, nos resignifique y configure en nosotros una nueva identidad y nuevas subjetividades. Esta dualidad sucede a un primer plano que podría pasar inadvertido en la estructura sintáctica inglesa: el sujeto que



experimenta es un sujeto plural, colectivo, que construye su identidad en la multiplicidad heterogénea e incluyente. En un cuarto plano, el más llamativo por su efecto visual, el giro gráfico de @ por "at" desata significados que exceden a lo locativo de la preposición y sugiere el reconocimiento de un perfil de estudiante cuyas competencias digitales lo atraviesan en todos los órdenes. Todos estos son postulados que sostienen la concepción del material y lo corporizan.

El análisis del material terminado permite ver cómo se pusieron en juego los objetivos de la nueva propuesta y se hicieron dialogar los diferentes espacios en pos de una construcción identitaria colectiva. Cada uno de los módulos se relaciona con una o más de las charlas y talleres, desde su temática o su implementación. A la vez, varias de las charlas y talleres retoman explícitamente contenidos del cuadernillo para instrumentar sus actividades.

Los módulos constan de una serie de tareas entrelazadas, desarrolladas sobre insumos de géneros y modos variados, propuestas para la utilización flexible de acuerdo con la situación de clase: no se ofrecen como actividades obligatorias ni necesariamente sucesivas, sino que se invita a cada docente a cargo a planificar con los materiales un itinerario que sea relevante y significativo para el interés y el aprovechamiento del conjunto de miembros de su grupo de clase: docente, colaboradorx alumnx, estudiantes. Esta característica facilita el tratamiento incluyente de las heterogeneidades lingüísticas y no lingüísticas que conforman la identidad colectiva del aula.

El quinto módulo "We are Memory" ("Somos memoria"), en particular, trata sobre la sede de FaHCE como sitio de memoria y de acción sobre nuestro pasado reciente y su rol en la conformación de nuestra identidad. Si bien ya en el segundo módulo ("We are at FaHCE") se inicia la apropiación del espacio físico a través de la exploración de los sitios del predio, en el módulo "We are Memory" se trabaja sobre la significatividad histórica y cultural de los lugares explorados y sus sucesivos estadios de habitación, para abrir la reflexión sobre cómo nuestra historia personal y colectiva nos atraviesa y nos interpela identitariamente.

El itinerario comienza en la observación de un objeto conocido y a la vista de todxs: el cartel corpóreo que marca la entrada al predio en letras de cemento, *BIM 3*. Este cartel da pie a la negociación colectiva de saberes previos acerca de qué fue el Batallón de Infantería 3, y a la lectura de una cita (en nuestra traducción al inglés) del estudio publicado sobre las historias de sus víctimas (Merbilhaá y Ramírez, 2018), con una presentación breve del proyecto *Memoria, recuerdo y compromiso de la FaHCE*. La tarea siguiente es la lectura de un texto narrativo-descriptivo de producción propia sobre la historia de las sedes de FaHCE, y la reformulación gráfica de la información en forma de línea de tiempo.

Es seguida de las microbiografías de dos personas detenidas-desaparecidas con cautiverio en BIM3: Norma Raquel Raggio Baliño de Balbuena y Raúl Alberto Balbuena D'Alessandro (información extraída y traducida de Merbilhaá y Ramírez, 2018, y de *Nómina de Desapareci-*

*dos y Asesinados de la UNLP*, 2018). Se utiliza este material para la redacción guiada de una microbiografía.

A continuación se explora la página de la pareja en el sitio web de Abuelas de Plaza de Mayo, para presentar la figura de las Abuelas y su rol en la búsqueda de justicia. El insumo en este caso es audiovisual, en forma de un videoinforme periodístico sobre la apropiación de niñxs durante la última dictadura cívico-militar (Retro Report, 2015). La actividad que se plantea sobre este video es lo que llamamos un *empathy debate* (“debate empático”), cuyo objetivo es el despliegue de las competencias reflexivas escritas a orales en un contexto de contención grupal, y la empatización con las opiniones ajenas a través de la justificación cruzada de las opiniones.

La siguiente tarea articula con la actividad del estudiantado en redes sociales, y plantea un vínculo con el módulo anterior, que trata cuestiones de género, en términos de los valores feministas que subyacen a la militancia de Abuelas. La clase intercambia reflexiones de forma oral, colectiva y luego individualmente sobre momentos en su historia personal en los que debieron sobreponerse a las expectativas sociales para defender sus derechos.

La reflexión sobre la militancia feminista conduce a la lectura de textos de Alicia Partnoy, autora y autotraductora al inglés de *La escuelita. Relatos testimoniales* (Partnoy, 1998), ciclo de cuentos y poemas autobiográficos sobre su experiencia como víctima de secuestro y tortura por las fuerzas armadas en Bahía Blanca. Su actividad como traductora vincula al contenido con la *Charla del Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas*, en la que se comparten experiencias y orientaciones sobre las cuatro carreras en inglés, y entre ellas el Traductorado en Inglés y sus incumbencias profesionales.

Se eligieron para el módulo varios insumos que tratan sobre la historia del parto en cautiverio de la detenida y posteriormente desaparecida Graciela Alicia Romero de Metz: el poema que introduce el cuento, el cuento “Nativity”, las ilustraciones de ambos, y el apéndice biográfico que relata los hechos del caso. El mismo relato toma diversas formas genéricas, y se plantea un análisis somero de las formas en que cada género construye significados complementarios dentro del hecho estético total. La producción durante el análisis es el debate oral y la puesta en común colectiva; al cerrar el análisis, la renarración oral de la historia con un cambio de sujeto narrante y un cuadro comparativo de información provista en el cuento y en el apéndice descriptivo, que fomenta la observación de los estadios narrativos.

El insumo siguiente es un monólogo dramático en español, “La leche de la clemencia”, de la dramaturga platense Roxana Aramburú, compilado en el libro *La leche de la clemencia y otros monólogos por la identidad* (2019), de la serie Teatro por la Identidad. Este texto se presenta en español, con el doble propósito de facilitar el acceso al insumo por parte de estudiantes con menor desarrollo de competencias lingüísticas en inglés, y de proveer un material



completamente local que maximice la relevancia empatizante para el estudiantado. Este género se vincula con las actividades dramáticas del *Taller de teatro en lenguas extranjeras*, que tiene lugar con anterioridad y habilita la reflexión sobre una apreciación del texto que excede a la mera lectura pasiva e invita a la corporización artística.

Si bien el monólogo se sitúa en la jornada posterior a la sublevación del General Valle (1956), dialoga con la dictadura de 1976 y tematiza la apropiación de hijos de víctimas de la represión. La observación de las características del género y la elucidación de las referencias intertextuales se realiza en forma guiada sobre una conversación de Whatsapp, género que comparte características del modo escrito y del modo oral. En esta conversación se mencionan los servicios de búsqueda y referencia de la Biblioteca de FaHCE, así como el catálogo en línea, que son presentados en la misma semana en el *Taller de BIBHUMA*.

	"Nativity"	"La leche de la clemencia"
Who are the characters?		
Where are they?		
Why are they there?		
When is this?		
What happens?		
How does the situation end?		
Is there a reflection at the end of the story?		

Tabla 2. Estadios narrativos de "Nativity" y "La leche de la clemencia" en *We Are @ FaHCE* (2020-)

El ciclo temático se cierra con la introducción del género historieta a través de *Historietas por la Identidad* (2012), un proyecto que invita expresamente a la difusión de los casos de niñez apropiada para promover su hallazgo y reconexión con la familia biológica. El caso de Graciela Romero y su familia es aquí relatado por su hija sobreviviente, Adriana Metz Romero. Las tareas desarrolladas sobre este insumo son la expresión de la opinión en forma de comentario de Instagram, la comparación y contraste entre "Nativity" y la historieta en forma de cuadro de doble entrada, y la producción grupal de un borrador de historieta en líneas si-

milares, sobre otro caso a elección.

La reflexión se traslada nuevamente al predio de FaHCE con un video publicado en Instagram por la facultad con motivo de la reparación y restitución de los legajos de miembros de nuestra comunidad académica víctimas de la represión ilegal. En el video se registran entrevistas con la Decana de FaHCE, Prof. Ana Julia Ramírez, la Prosecretaria de Derechos Humanos, Prof. Lucía Abbattista, y familiares de las víctimas. El trabajo con este insumo audiovisual en español se hace en forma de detección de errores sobre un resumen de los contenidos que se imagina compartido a través de Whatsapp.

El último insumo que se propone en este módulo es la canción "Mothers of the Disappeared" (U2, 1987). Se comparte un video de la canción y se reflexiona oral y comunitariamente sobre los recursos estéticos utilizados para el tratamiento del tema.

El fin del itinerario conduce al estudiantado de vuelta al principio, el cartel de BIM3. La tarea de integración de contenidos de este módulo es la escritura de una narrativa en primera persona, en la que el narrador es el cartel personificado, quien relata una experiencia que ha presenciado desde su sitio. Dado que la redacción puede tematizar un suceso que ocurra en cualquier momento de la existencia del cartel, desde su colocación c. 1961 hasta la actualidad, cada narración puede desarrollar argumentos relevantes a los intereses de cada estudiante y significativos para su propia subjetividad.

### 3.CONCLUSIONES

La inclusión de contenidos transversales en el material diseñado para ser utilizado a partir de 2020 implica, como ya mencionamos, la plena implementación del Curso Introductorio como curso de ambientación, donde contenidos académicos se funden con contenidos de la historia reciente que nos atraviesa en tanto participantes de la comunidad académica de la FaHCE y acompañan el proceso de construcción del oficio de estudiante.

Si bien la unicidad temática alrededor de la cual se espiralan los contenidos en esta última etapa marca un quiebre respecto del trabajo en la etapa anterior, que la vuelve relevante en el aquí y ahora del cuerpo estudiantil, cabe destacar que pueden observarse continuidades respecto del enfoque pedagógico adoptado para el trabajo lingüístico y discursivo. Cada módulo contiene secuencias didácticas compuestas por tareas, no meras actividades, que requieren la utilización de la lengua en una variedad de contextos de la vida cotidiana y académica. Además se observa una especial atención brindada a la producción de narraciones en lengua inglesa, donde también se busca generar conciencia respecto de los estadios de la narración.

De esta manera, vemos cómo este espacio curricular de características distintivas evoluciona progresivamente en un proceso de actualización hacia la plena implementación de políti-

cas universitarias tendientes al fortalecimiento del ingreso, la permanencia y el egreso en un contexto de educación libre, pública, gratuita, de calidad, feminista e incluyente.

## BIBLIOGRAFÍA

Abuelas de Plaza de Mayo. (s. f.). Recuperado 20 de enero de 2020, de <https://abuelas.org.ar/>

Alicia Partnoy Sitio oficial. (s. f.). Alicia Partnoy. Recuperado 20 de enero de 2020, de <https://www.aliciapartnoy.com>

Aramburú, R. (2019). La leche de la clemencia: Y otros monólogos por la identidad. EDULP. <https://abuelas.org.ar/archivos/publicacion/La%20leche%20de%20la%20clemencia.pdf>

Casco, M. (2007). Prácticas comunicativas del ingresante y afiliación intelectual. V Encuentro Nacional y II Latinoamericano “La universidad como objeto de investigación”. Tandil, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Paris: PUF.

Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Franklin, R. (2016). “Exile from Earth”. Recuperado el 3/10/17 en <https://letterpile.com/creative-writing/Exile-A-Science-Fiction-Short-Story>.

Gociol, J., Asociación Abuelas de Plaza de Mayo, & Biblioteca Nacional (Argentina) (Eds.). (2015). *Historietas por la identidad*. Abuelas de Plaza de Mayo: Biblioteca Nacional Mariano Moreno.

*Humanidades—FaHCE - UNLP en Instagram: “Entrevistas a Ana Julia Ramírez, Lucía Abbatista, Andrea Córlica y Yamila Zavala Rodriguez en el marco del acto de reparación de legajos a...”*. (s. f.). Recuperado 20 de enero de 2020, de <https://www.instagram.com/p/BwUli9tnpPk/>

Labov, W. y Waletzky, J. ([1967] 1997). *Narrative analysis: Oral versions of personal experience. Essays on the Verbal and Visual Arts* (pp. 12–44). Seattle, Washington: University of Washington Press.

*Memoria, recuerdo y compromiso de la FaHCE — Sitio Fahce*. (s. f.). Recuperado 20 de enero de 2020, de <http://www.fahce.unlp.edu.ar/institucional/areas/mrycfahce>

Merbilhaá, M. (Ed.), & Ramírez, A. J. (Ed.). (2018). *Memorias del BIM: Biografías. Las víctimas de la Fuerza de Tareas 5 en La Plata, Berisso y Ensenada*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Nómina de Desaparecidos y Asesinados de la UNLP. (s. f.). Recuperado 20 de enero de 2020, de [https://unlp.edu.ar/nomina\\_de\\_desaparecidos\\_y\\_asesinados\\_de\\_la\\_unlp/listaddhh-5005](https://unlp.edu.ar/nomina_de_desaparecidos_y_asesinados_de_la_unlp/listaddhh-5005)

Partnoy, A. (1998). *The Little School: Tales of Disappearance & Survival*. Cleis Press.

Peluffo, M., Rosica, P., Rafaelli, V. y Vernet, M. (2019). Los materiales didácticos en el Curso Introductorio a las carreras dictadas en inglés en la FaHCE: una mirada comparativa. En II Encuentro Internacional de Educación.

Retro Report. (2015, octubre 12). *Argentina's Stolen Babies, and the Grandmothers Leading the Search*. Retro Report. <https://www.retroreport.org/video/where-is-my-grandchild/>

U2crazytonight. (s. f.). *U2—Mothers OfThe Disappeared (lyrics)*. Recuperado 20 de enero de 2020, de <https://www.youtube.com/watch?v=ZJunSWDWRtw>.

## Material didáctico analizado

### *Changes and Identity* (2017)

Material diseñado para el Curso Introductorio a las carreras dictadas en inglés en la FaHCE durante el período 2017-2019. Las secuencias didácticas que contiene el cuadernillo de trabajo fueron diseñadas por Melisa Altaparro, Gabriela Benítez Torres, Cecilia Chiacchio, Guillermina Dago, Inés Fernández, Rocio Montes, Florencia Morales, Beatriz Munch, Miki Okanan, Manuela Orbe, Natalia Pucci, Verónica Rafaelli, Guillermina Remiro, Virginia Sánchez, Florencia Stoppani, Cecilia Torres, Mercedes Vernet.

La selección de insumos, secuenciación y edición de tareas estuvo a cargo del Equipo de coordinación del Curso Introductorio 2017 (Mercedes Vernet, Coordinadora; Verónica Rafaelli y Guillermina Remiro, Jefas de Trabajos Prácticos) y Cecilia A. Chiacchio, Directora del Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas.

### *We Are @ FaHCE* (2020)

Material diseñado para el Curso Introductorio 2020 por el Equipo de coordinación del Curso Introductorio 2020 (Verónica Rafaelli, Coordinadora; María Beatriz Munch, Jefa de Trabajos Prácticos; con la colaboración de Cecilia Torres, Jefa de Trabajos Prácticos, en materiales diagnósticos).



# La perspectiva de género como proyecto político y marco de las prácticas docentes

**Caló, Marcela<sup>1</sup>**

**Santoalla, Mariel<sup>2</sup>**

**Gonzalez, Daniela<sup>3</sup>**

**García Labandal, Livia<sup>4</sup>**

1 UBA, Argentina. [marcelamvc@yahoo.com.ar](mailto:marcelamvc@yahoo.com.ar)

2 UBA, Argentina. [m\\_santoalla@yahoo.com.ar](mailto:m_santoalla@yahoo.com.ar)

3 UBA, Argentina. [danielan.gonzalez@gmail.com](mailto:danielan.gonzalez@gmail.com)

4 UBA, Argentina. [livialabandal@gmail.com](mailto:livialabandal@gmail.com)

## RESUMEN

La presentación se inscribe en el marco del trabajo llevado a cabo en la asignatura Didáctica Especial y Práctica de la enseñanza, que forma parte del Profesorado en Psicología de la UBA.

El trabajo en pequeñas comisiones denuncia los atravesamientos de las lógicas patriarcales y hetero-normativas; tanto para quienes se encuentran a cargo de cada una como para quienes se están formando como docentes. En este sentido, se da luz sobre el impacto de lógicas binarias y jerárquicas que operan socialmente en desmedro de la justicia social. De este modo, se pretende favorecer la emancipación de los sujetos, la capacidad de tomar decisiones autónomas e interpelar las relaciones inequitativas de género. Surge permanentemente en el “saber hacer” del quehacer docente, la pregunta por los desafíos que debemos afrontar y las propuestas que construimos, co-construimos junto a nuestras/os aprendices para acompañar el tránsito por la/s trayectoria/s inherentes a su formación.

Resulta imprescindible leer el ejercicio docente en el contexto en el que se desarrolla. Este, cobra particular sentido en un contexto de pandemia que ha desestabilizado los modelos instituidos y ha visibilizado las desigualdades sociales preexistentes. Las/os docentes en tanto agentes del Estado estamos compelidos a adoptar una postura ética y solidaria en pos de contribuir a una sociedad más justa.

Es por todo lo expuesto precedentemente que se intentará arrojar luz sobre la importancia de ejercer la docencia en el marco de la perspectiva de género, en un contexto situado. De

este modo, se espera favorecer la reflexión crítica sobre el quehacer docente en tanto sujeto político y promover el corrimiento de los velos que invisibilizan prácticas antidemocráticas; promoviendo prácticas educativas que alojen los emergentes y en pos de garantizar el derecho a la educación.

**PALABRAS CLAVE:** Formación docente – perspectiva de género – contexto – justicia social.

## 1. INTRODUCCIÓN

Esta presentación se enmarca en la tarea que llevamos a cabo como docentes de la asignatura “Didáctica Especial de la Psicología y Práctica de la Enseñanza”. Esta materia forma parte del último trayecto a recorrer en el Profesorado de Psicología de Nivel Medio y Superior, que se dicta en la Facultad de Psicología de la UBA.

El dispositivo de enseñanza y aprendizaje con el que se trabaja es la comunidad de aprendizaje, proyecto de apropiación colaborativa que incorpora el espacio intersubjetivo fundamental para la construcción de saberes en un proceso de participación social.

Este dispositivo pedagógico se organiza a partir de un grupo reducido de personas, con el fin de promover la cercanía e interacción entre sus participantes, así como también, generar lazos de confianza privilegiando el intercambio, la negociación de significados compartidos y la confrontación entre pares. Este tipo de propuesta que favorece el ejercicio de la observación, el desarrollo de competencias comunicativas, la oferta y recepción de retroalimentaciones, la integración de conocimientos de diferentes disciplinas, además del aprendizaje de prácticas de convivencia democrática y respetuosa en un contexto de expresión, argumentación o refutación de ideas, para plantear posiciones y decisiones. Se propone que la formación de formadores gire en torno a la participación activa y al diálogo, considerándose imprescindible el pensamiento crítico y reflexivo bajo la premisa de fomentar la autonomía y la emancipación de los sujetos. La adjudicación de sentido a la experiencia de aprendizaje no reside en procesos cognitivos individuales, sino en los universos simbólicos compartidos, en un espacio de aprendizaje y diálogo reflexivo entre pares y con el tutor.

Entre los requisitos de formación y acreditación, para el ejercicio docente del nivel medio, las/os aprendices deben realizar sus “prácticas docentes”. Se planifican y realizan talleres de ESI destinados a adolescentes y jóvenes que cursan el nivel, dentro del marco que ofrece la Ley 26.150 y 2.110. Se trabaja con la modalidad de taller, a los fines de lograr una participación activa de todas/os sus integrantes y donde la reflexión, en tanto proceso destacado ocupa un lugar nodal. Perrenoud (2006) señala que la reflexión supone un trabajo sobre uno mismo, ya



que el instrumento principal de la práctica pedagógica no son los manuales, el programa o las tecnologías, sino el propio enseñante, su capacidad de comunicar, de dar sentido, de hacer trabajar, de crear sinergias entre los alumnos, de relacionar los conocimientos o de regular los aprendizajes individualizados.

En estos espacios de trabajo conjunto se genera el desafío de ser interpeladas/os permanentemente y de revisar rigurosamente las prácticas docentes y los discursos que circulan. Es en este punto en el que la perspectiva de género viene a dar luz sobre concepciones cristalizadas que deben ser cuestionadas, con el fin de promover prácticas educativas democráticas que alojen la pluralidad y erradiquen lógicas patriarcales y heteronormativas, así como también las lógicas binarias y jerárquicas.

Las concepciones que dirigen estas prácticas docentes, pregonan una actitud ética, forman para la libertad y, en consecuencia, promueven decisiones libres y autónomas. Al “provocar las voces” de otras/os se propicia la comunicación horizontal, ponderando se el contexto como inherente a las prácticas, leído en función de las condiciones de posibilidad que abren u obturan.

El actual contexto argentino de pandemia, ha visibilizado y denunciado las desigualdades que atraviesan a la población. La perspectiva de género delata cómo la crisis ha afectado a las personas de diferente modo según los géneros, evidenciando efectos de las premisas del patriarcado. Por tal razón, las/os educadores deberemos ser solidarios con las realidades de quienes se están formando, en pos de evitar restringir posibilidades. Resulta importante ser interpelados sobre nuestro quehacer, dando un lugar central al diálogo.

## **2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA**

El trabajo que se realiza al interior de cada comisión propicia reflexionar críticamente sobre nuestras acciones, omisiones, prácticas y discursos en el rol de educadoras/es, contemplando el impacto de estos en los sujetos con los que abordamos nuestras prácticas. Para lograrlo, se favorecen los debates en torno al contexto situado y a las relaciones de opresión a la luz de la perspectiva de género sabiendo que la tarea educativa es una de las actividades humanas con mayor impacto en la sociedad. El logro de una sociedad igualitaria convoca a las y los docentes a un trabajo de reflexión crítica que permita modificar sus acciones para concretar la equidad desde el ejemplo cotidiano de sus propias prácticas. Para esto, la selección de los recursos a utilizar, cobra particular importancia.

Al respecto, Perez Esquivel (2019) refiere que cada una/o de nosotras/os tiene la responsabilidad de despertar conciencias críticas, unirse con otros y reconstruir con la unidad en la diversidad. La riqueza de los pueblos radica en la diversidad y no en la uniformidad. Se

deben construir nuevas posibilidades desde la libertad de reconocer el derecho del prójimo. La democracia se construye en un esfuerzo permanente de la sociedad. Por último, expresa que no hay nada más peligroso que el monocultivo de las mentes. De este modo, da cuenta de la importancia de alojar al otro/a, de favorecer el diálogo, en pos de garantizar derechos y de enriquecernos en lo diverso. En tanto docentes y sujetos políticos se torna imprescindible reflexionar acerca de qué tipo de sociedad se quiere contribuir a construir, abordando el ejercicio de la enseñanza a la luz de emergentes actuales, como la pandemia del Covid-19 y sus consecuencias; focalizando en el impacto que genera en la población, para intervenir desde el propio campo, en la concreción del cumplimiento de los derechos de las/os estudiantes.

### **Las ideologías acompañan la formación docente**

En tanto docentes comprometidas/os con el quehacer profesional resulta urgente denunciar lo que acontece. Al respecto Freire (2015) señala que la educación que no reconoce un papel altamente formador en la rabia justa, en la rabia que protesta contra las injusticias, contra la deslealtad, contra el desamor, contra la explotación y la violencia, está equivocada. Lo que la rabia no puede es perder los límites que la confirman, perderse en un rabiar que corre siempre el riesgo de resultar en odio.

La valoración desigual entre lo femenino y lo masculino, data de una extensa historia que no pretendemos recorrer en este trabajo, pero que es menester reconocer y visibilizar para acompañar a los marcos normativos obtenidos en las luchas de los feminismos y la disidencias sexogenéricas, a concretarse en acciones diarias que reivindicán la igualdad de derechos para todas y todos.

El actual contexto de pandemia nos convoca a sostener una postura ciudadana, respetuosa y ética desde la propia tarea de enseñar, registrando las demandas explícitas o implícitas y “provocando las voces” para generar acciones y prácticas democráticas que alojen las diversidades y singularidades, en el marco de las normas vigentes, del respeto por la otredad y de nuestra tarea. Por tal razón se necesitan considerar las consecuencias disímiles que genera en las/os sujetos, reconociendo las diferentes realidades de las/os estudiantes a la hora de afrontar una crisis. Entre tantas, las desigualdades de género quedan al descubierto, hay sectores particularmente afectados. Según Jara (2020) la pandemia visibiliza y agudiza las crisis preexistentes, las desigualdades; haciendo evidente que ante el desafío de un contexto histórico inédito, hay sectores más afectados y vulnerables: las mujeres, la población trans y las personas mayores (entre otros); a quienes la violencia les es más cruda. Esto conduce al compromiso ético y social docente, más allá de la mera transmisión de conocimientos, el planto por la pregunta de cómo y hacia dónde debiera orientarse su labor, cuál es el rol a

cumplir ante la comunidad educativa y la sociedad. Tarea docente que debe ser llevada a cabo evitando acciones que favorezcan la soledad, el individualismo, analizando críticamente lo que allí acontece.

Un enfoque transversal, sustentado en la perspectiva de género, con orientación ética y social, retoma el sentido humanístico y global que necesita la formación docente y educación actual. La formación docente en la universidad de la que provenimos, no tiene Educación Sexual Integral como materia curricular para abordar desde esta mirada la complejidad de la situación. Por ello se ha transversalizado en el currículum de la asignatura y desde allí se busca convertir en una herramienta desde el marco de derechos humanos con enfoque de género, que ayude a entender la compleja situación presente, no sólo del entorno local inmediato, sino de nuestro mundo; para construir un marco reflexivo que proponga los valores necesarios para hacer frente a los problemas que nos rodean y que conduzcan al compromiso y a la acción.

En lo que respecta a los discursos y prácticas docentes, resulta un ejercicio insoslayable advertir y someter al debate en los espacios educativos cómo las dimensiones histórica y sociocultural, han marcado patrones predominantes de socialización construyendo relaciones inequitativas de género, sesgadas por el sentido de dominación patriarcal. Estas pautas orientan, moldean, empujan o limitan deseos, aspiraciones, resignaciones, percepciones y disposiciones, placeres y sufrimientos, es decir, nuestros sentidos, sensaciones y sensualidades. Así esta socialización genera y reproduce relaciones patriarcales de poder, marcadas por la desigualdad, la discriminación, la violencia y la exclusión, afectando hasta el ámbito de las leyes, los espacios de decisión y el acceso al ejercicio de los derechos (Jara, 2018). Los discursos y prácticas que circulan en el ámbito educativo están atravesados por estas premisas, se establecen permanentemente relaciones sexo-genéricas que suelen estar invisibilizadas. Es por esto que, resulta imprescindible someter a juicio nuestras concepciones una y otra vez, a los fines de evitar cristalizaciones que puedan obturar el espacio para la pluralidad. Se ha puesto especial énfasis en la reflexión crítica de las prácticas docentes.

La docencia en tanto práctica social, involucra responsabilidades, concebir al otro/a como sujeto de derecho y trabajar para que los derechos se garanticen es responsabilidad inherente al ejercicio docente, basado en la construcción de vínculos éticos que favorezcan la emancipación. Ello sólo es posible si la equidad se visibiliza en la propia práctica educativa, con docentes capaces de poner en tela de juicio sus concepciones sobre género y las implicancias de ellas en sus prácticas de enseñanza.

Las conquistas de los feminismos, luego del advenimiento de la democracia en nuestro país, junto con la lucha de los grupos de las sexualidades disidentes por el respeto por sus condiciones de derecho, han generado cambios interesantes y enriquecedores a nivel social

y político, avanzando sobre leyes que han favorecido las condiciones de acceso a “algunos derechos”, pero no han logrado revertir la desigualdad. Las políticas públicas, requieren para concretarse en acciones que alcancen a todas y todos, recursos económicos, materiales, técnicos y humanos. Este es el punto en donde se enarbola nuestro compromiso, la formación de docentes no ajenos a su época ni a su sociedad, capaces de repensar sus saberes previos y repensarse en un compromiso ético que los implica en más que la transmisión de un contenido “teórico o conceptual” sino que les otorga un lugar protagónico en el cambio y la mejora de las condiciones vinculares en la sociedad.

### **La perspectiva de género como herramienta potente para la reflexión conjunta y la intervención en lo social.**

En los espacios de trabajo presentados anteriormente bajo el formato de comunidad de aprendizaje, así como en otros especiales de talleres, se da especial importancia a los aportes realizados por la perspectiva de género, entendida esta, como el brazo teórico del feminismo. En tanto la categoría género cruza cuestiones culturales y sociales con la construcción identitaria, es una categoría clave por su peso prescriptivo desde lo educativo formal e informal; ya que habilita condiciones de posibilidad para algunos y restricciones para otros forjando patrones de desarrollo humano que no siempre se condicen con las capacidades y deseos de quienes se ven afectados por ellos.

Los feminismos han tomado el concepto de género en sus comienzos, como una herramienta útil para un conjunto de problemas vinculados a la situación de segregación y discriminación de las mujeres: ¿Por qué la diferencia sexual deviene en desigualdad?, más tarde será el pivote sobre el que se desarrollarán las teorías de la identidad sexual. Se comenzó a develar la posición binaria de los sexos, se rechazan las concepciones sexo-genéricas y se denuncia que los géneros adquieren determinaciones socio-históricas. Hay una constricción discursiva sobre los cuerpos, un disciplinamiento sobre estos y se pretende una identidad estable. Se oculta, se niega a quienes quedan por fuera de las representaciones predeterminadas, por tal motivo resulta urgente deconstruir, rompiendo las cadenas de determinaciones discursivas (Femenías s/f).

La propuesta que se ofrece va en consonancia con el corrimiento de los velos que imposibilitan ver las relaciones de poder que se ocultan. Lógicas binarias y jerárquicas que operan en desmedro de la justicia social. Al respecto Maffía (2003) propone que no es necesario un discurso uniforme, pero sí respetuoso, que inaugure un diálogo de aristas conflictivas valorándolo como fecundo, en tanto que su fin último sea el de la ética: la felicidad humana. Se concibe que, trabajar desde la perspectiva de género convoca no solamente a posicionarnos



políticamente, sino además a tomar acciones en consecuencia, involucrarnos, dar luz a lo que allí acontece.

El ejercicio docente exige poder interpelar las prácticas y revisar los discursos que subyacen en la labor cotidiana, advirtiendo que existen patrones predominantes de socialización y conductas que van construyendo relaciones inequitativas de género. Es por esto, que los procesos reflexivos cobran vital importancia, así como también provocar las voces, especialmente aquellas silenciadas.

Por último, se concibe que los dispositivos de trabajo utilizados, tales como la comunidad de aprendizaje y los talleres, así como los recursos particularmente seleccionados, favorecen el diálogo, el debate y por ende, las reflexiones críticas y respetuosas que se generan en el marco de lazos solidarios, con la esperanza de formar docentes que trabajen en pos de no obstar singularidades, que promuevan la toma de decisiones autónomas, la emancipación y de este modo la transformación social, es decir, que luchen desde sus lugares en pos de romper con las asimetrías instituidas que han generado diferentes formas de opresiones.

### **3. CONCLUSIONES**

En suma, por todo lo expuesto se considera que el ejercicio del rol de las/os educadoras/es, debe cimentarse sobre la base de la construcción de vínculos éticos que favorezcan la emancipación, en el marco de los derechos humanos con un enfoque de género. Al respecto, Freire (2015) explicita que la ética de la que habla es la que se sabe afrontada en la manifestación de discriminación de raza, género, clase. Es por esta ética, inseparable de la práctica educativa, por la que debemos luchar y comprometernos viviéndola y manifestándola con hechos en nuestra práctica. Generando una experiencia en la formación docente inicial de los y las estudiantes que acompañamos en su profesionalización docente, dando testimonio desde el quehacer cotidiano, favoreciendo el desarrollo potencial y habilidades humanas que permiten mejorar las condiciones de vida de todos y cada uno de ellos y ellas. Con la apuesta de promover vivencias y experiencias de revisión de ideas y conocimientos de sus propios formadores y a la vez la construcción colectiva y colaborativa de nuevos saberes para implementar con humildad, energía, posibilidad de ajuste permanente que favorezcan igualdad de oportunidades para participar en el desarrollo político, económico, social y cultural, para todos y todas. Promoviendo la equidad de género como un requisito fundamental para alcanzar los derechos humanos básicos, necesarios para el desarrollo sostenible individual y social.

Si se concibe a la educación como un puente para llegar a la justicia social, a la igualdad de oportunidades, para lograr la equidad; resulta imprescindible revisar nuestros propios dis-

cursos y prácticas cotidianas. Poder abrir más y nuevos interrogantes, mantener una actitud permeable a las demandas y los cambios permanentes, sostener una postura crítica y de reflexión continua, en pos de no legitimar patrones de interacción que favorecen inequidades.

Los dispositivos pedagógicos elegidos para el trabajo conjunto de profesoras/es y estudiantes: la comunidad de aprendizaje y los talleres pretenden favorecer el diálogo respetuoso, correr los velos que invisibilizan asimetrías y obturan las singularidades.

Las/os docentes en tanto sujetos políticos y agentes del Estado deben garantizar el derecho a la educación, desde una postura ética y humilde, que amplíe las miradas, con la profunda convicción de educar para la libertad en permanente disposición para la justicia.

La lucha contra las inequidades, contra toda forma de opresión, favoreciendo las prácticas democráticas respetando y dando cuenta de las particularidades del contexto, debe orientar el horizonte de quienes tienen a cargo ser formadores de formadores.

## BIBLIOGRAFÍA

Aguirre, R.; Arriagada, I.; Benería, L.; Faur, E.; Floro, M. S.; Gherardi, N.; Messier, J.; Pautassi, L. A. y Rico de Alonso, A. (2006). *La persistencia de la desigualdad Género, trabajo y pobreza en América Latina*. Recuperado de: <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/49273.pdf>

Anijovich, R. (2009). *Transitar la formación pedagógica: dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós.

Birgin, H., Faur, E. y Bergallo, P. (2003). *Un marco conceptual de Derechos Humanos para la programación de UNIFEM*. México: UNIFEM.

Bosch, E.; Ferrer, V. A. y Alzadora, A. (2006). *El laberinto patriarcal. Reflexiones teórico-prácticas sobre la violencia contra las mujeres*. Barcelona: Anthropos.

Consejo Nacional de la Mujer (2006). *Evaluación de la Implementación de las Disposiciones de la Convención de Belem do Pará*. Buenos Aires. Recuperado de: <http://lugardemujer.org.ar/pdf/convencion%20de%20belem%20do%20para.pdf>

Equipo Latinoamericano de Justicia y Género – ELA (2009). *Informe sobre género y derechos humanos en Argentina (2005-2008)*. Buenos Aires: Biblos. Recuperado de: <http://www.corteidh.or.cr/tablas/27098.pdf>

Faur, E. (2006). *Género, masculinidades y políticas de conciliación familia-trabajo*. Recuperado de: <http://masculinidad.org/wp-content/uploads/2017/01/G%C3%A9nero-masculinidades-y-pol%C3%ADticas-de-conciliaci%C3%B3n-Familia-Trabajo.pdf>



Faur, E. (2005). *La Igualdad de Género en los Objetivos de Desarrollo del Milenio. Aportes para la definición de un programa conjunto para el Sistema de las Naciones Unidas en la Argentina*. Buenos Aires: Oficina del Coordinador Residente del Sistema de las Naciones Unidas. Recuperado de: <http://www.undp.org.ar/biblioteca>

Fernández, A. M. (2019). *Jornada 30 años. Cátedra de Introducción a los Estudios de Género. "Pasado, presente y futuro de la Perspectiva de género en la formación en Psicología"*. Recuperado de: [https://www.youtube.com/watch?v=8-S7JKp\\_O8](https://www.youtube.com/watch?v=8-S7JKp_O8)

Freire, P. (2015). *Pedagogía de la autonomía*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

García-Pérez, R.; Rebollo, M. Á.; Buzón, O.; González-Piñal, R.; Barragán-Sánchez, R. y Ruiz-Pinto, E. (2010). Actitudes del alumnado hacia la igualdad de género. En *Revista Relaciones de género de adolescentes en contextos educativos 140 de Investigación Educativa*, 28 (1), 217-232. Recuperado de: <https://revistas.um.es/rie/article/view/98951>

Jara Holliday, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Bogotá: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano-CINDE.

Jara Holiday, O. (2020). *Educaciones populares en tiempos de pandemia*. Recuperado de <https://www.facebook.com/ceiphistorica/videos/876992226152764/>

Larrosa, J. (2019). *La P de Profesor*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Lorente, M. (2007). Violencia de género, educación y socialización: acciones y reacciones. En *Revista de Educación*, 342 (1), 19-35. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2252477>

Maffía, D. (2003). *Sexualidades migrantes: género y transgénero*. CABA: Feminaria.

Ministerio de Trabajo, Subsecretaría de Programación Técnica y Estudios Laborales; segundo trimestre de (2005). *Diagnóstico sobre la situación laboral de las mujeres*. Buenos Aires. Recuperado de: [http://www.trabajo.gov.ar/downloads/biblioteca\\_estadisticas/toe03\\_05situacion-lab-mujeres.pdf](http://www.trabajo.gov.ar/downloads/biblioteca_estadisticas/toe03_05situacion-lab-mujeres.pdf)

Pérez Esquivel, A. (2019). *Apertura del Congreso "A 30 años de la convención de los derechos del niño"*. Recuperado de: [https://www.youtube.com/watch?time\\_continue=1801&v=RA-toJHJPgtl&feature=emb\\_logo](https://www.youtube.com/watch?time_continue=1801&v=RA-toJHJPgtl&feature=emb_logo)

Rodríguez Arocho, W. (2009). El enfoque sociocultural en el diseño y construcción de una comunidad de aprendizaje. En *Revista Electrónica publicada por el Instituto de Investigación en Educación Universidad de Costa Rica*. ISSN 1409-4703

Segato, R. (2018). *La guerra contra las mujeres*. CABA: Prometeo.

Perrenoud, P. (2006). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.

Souto, M. y otros (1999). *Grupos y dispositivos de formación*. Buenos Aires: Novedades educativas.

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós

Zabalza, M. A. (2009). *Enseñanza Universitaria: El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.



# La razón y el orden de La Plata: La ciudad que nos enseña

**Arq. Facundo Julián M. Velázquez<sup>1</sup>**

1 Facultad de Arquitectura y Urbanismo - UNLP, Argentina. [julian879vlz@gmail.com](mailto:julian879vlz@gmail.com)

## RESUMEN

El trazado urbano de la ciudad de La Plata representa un instrumento didáctico para los aprendizajes que involucran tanto al neófito visitante como al ciudadano, a través del conocimiento del espacio físico, la percepción y los sentidos. En su planificación se vislumbran las definiciones de un organismo funcional involucrando también al sujeto en la constitución de saberes desde la proximidad a lo conocido, en la concepción de un conocimiento empírico.

Así, se establece un diálogo entre la ciudad fundacional planificada y la ciudad actual a través de las diversas acepciones de fenomenología de la arquitectura y la ciudad, bajo la perspectiva del funcionalismo y la morfología urbana. Se intentará dar cuenta de los aspectos geométricos de su composición en consonancia con las definiciones de orden y organización, introduciendo la noción de sistema urbano moderno.

El trabajo se enmarca dentro del Proyecto de Investigación "Lo óptico, lo háptico y sonoro en la construcción y representación mental del espacio en personas ciegas" (11/U178) que se desarrolla en el ámbito de Facultad de Arquitectura y Urbanismo. En este sentido, incorpora ideas que son trabajadas en espacios curriculares como la Morfología de la arquitectura (área de Comunicación) y temáticas afines a la percepción urbana, por lo que se constituye como un material esencial para los y las estudiantes de arquitectura, abriendo un campo de conocimiento inclusivo en términos de aporte para la comprensión de las problemáticas que vinculan las discapacidades con los procedimientos de proyecto urbano. Así, las producciones del campo académico establecen el marco teórico disciplinar según el cual se consideran los diversos aspectos de la ciudad.

**PALABRAS CLAVE:** Ceguera - Arquitectura - Percepción - Didáctica

## 1. FUNDAR UNA CAPITAL FENÓMENO DE LA PERCEPCIÓN

Cinco años antes de la fundación en 1882 de la ciudad, Julio Verne describe en su libro *Los quinientos millones de Begún*, una ciudad de fantasía literaria llamada France-Ville, la ciudad imaginada por Verne se desarrollaba en base al estudio de las relaciones entre el hombre y el entorno. En sintonía con esta idea Pallasma, considera, ya en nuestros tiempos, que la arquitectura materializa el espacio y al mismo tiempo hace a la ciudad en su incesante transformación y que se constituye esencialmente como una extensión de la naturaleza en el reino de lo artificial, facilitando el terreno para la percepción y el horizonte de la experiencia y comprensión del mundo (Pallasmaa, 2014: p.82).

En el contexto de estas y otras tendencias urbanísticas de la segunda mitad del siglo XIX, La Plata surge como proyecto, observando la salubridad como principio y revalorizando el espacio verde urbano. Perteneciente a la corriente higienista, el diseño de la ciudad tiene como objetivo principal el de dotarla de un carácter más humano. Así, la ciudad se desarrolla en base al estudio de las relaciones entre el hombre y el entorno, de claros ideales republicanos y humanistas, en la que se consideró a un habitante desde el conocimiento de los factores intervinientes en la percepción (como respuesta al ambiente construido) y en el estudio del comportamiento humano frente al conjunto de los estímulos del mundo formal.

## 2. LA CIUDAD EN DIÁLOGO

La ciudad se configura como una red orgánica y dinámica de espacios urbanos estructurados, un todo organizado. La manzana cuadrada, como unidad indivisible o célula, refleja el concepto de cohesión y ensamblaje de partes que permite establecer relaciones múltiples en el territorio. Si bien la manzana de tradición hispánica ha tenido un desarrollo en el urbanismo latinoamericano, aquí ha adquirido un significado más específico: es la unidad de superficie (incluso aun cuando no haya sido consolidada), y al mismo tiempo donde los edificios habrán de ser construidos. Determina en sus límites el territorio de lo público y lo privado. Aquí radica la noción de sistema como totalidad conceptual que responde a una norma que determina su carácter y cohesión, su comportamiento y transformación. Así, la percepción del espacio urbano cuenta con un factor de interpretación que facilita la lectura y aprehensión en términos de la concepción mental del espacio construido (considerando al no vidente como sujeto de derecho a la ciudad y su accesibilidad).

Al respecto se puede destacar que estos rasgos de la ciudad se transfieren en sí mismos en un sentido didáctico para la construcción del conocimiento abstracto del espacio. La incorporación de estos conceptos establece parámetros constantes que favorecen el desenvolvimiento de las



personas ciegas en términos de poder desarrollar su vida cotidiana con mayor autonomía.

La ciudad transfiere información para constituir saberes desde la proximidad y la experiencia directa de lo conocido: la construcción mental del espacio es un conocimiento empírico. En este sentido, vale decir, la percepción del mundo es una construcción multisensorial: tanto lo sonoro como lo táctil (lo háptico) dan cuenta de continuidades y disrupciones en el espacio urbano. Los sentidos en su conjunto delinean una idea incluso desde lo emocional: los olores, temperaturas remiten a un anclaje en el tiempo.

En ese sentido se puede señalar que mientras que las manzanas residenciales consolidaban materialmente su perímetro, permitían al mismo tiempo que el centro de la misma se comportara como un verdadero pulmón para la vida doméstica. Solo los palacios fundacionales liberaron su perímetro a verdaderos jardines suntuosos, invirtiendo esta lógica que define el espacio verde en términos de lo público y lo privado. Esta situación se manifestó excepcionalmente en las residencias de las pocas “familias patricias” y en algunas viviendas proletarias que lucían, tras forjadas rejas, sus rosales en el patio de delantero (Velázquez, 2019: p.4). Del centro a la periferia (pero siempre dentro del casco fundacional) la ciudad se iría desarrollando progresivamente delineando una idea de continuidad a través de la sucesión indefinida de sus elementos, recreando una inconfundible idea de orden.

La incorporación de las discapacidades, como elemento a tener en consideración en el análisis de la arquitectura y como condicionante en los procesos de diseño, es un déficit en la formación de muchos arquitectos. En beneficio de esto, el trazado planificado y regulado de nuestra ciudad, confiere un carácter inclusivo en términos de diseño por lo anteriormente señalado. En tal sentido podría aprovecharse la proximidad del territorio, la experimentación directa, para repensar un aprendizaje de la arquitectura a escala de proyecto urbano para todos y todas.

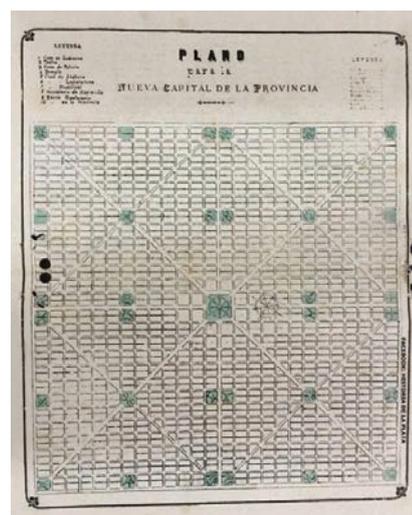
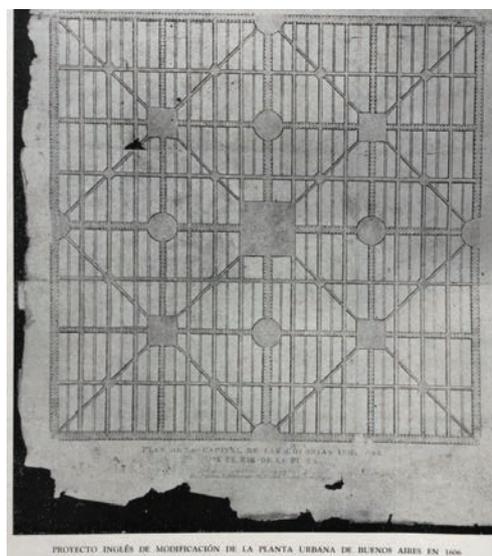
## **Orden regular**

El plano fundacional del Departamento de Ingenieros es un cuadrado perfecto de 5,196 km por lado y sus cuatro ángulos se orientan según los cuatro puntos cardinales. En términos de composición urbana la ciudad expresa la centralidad geométrica en su plaza fundacional desde dónde se trazan las direcciones que habrían de vincularla con límites propios del casco urbano y más allá.

Los límites del cuadrado se hallan claramente definidos por un boulevard perimetral, conteniendo la ciudad formal y separándose de la periferia irregular. Este recurso permitiría la distribución de flujos de modo eficiente hacia las diferentes partes del ejido urbano. Aun cuando este boulevard periférico no logró completarse, la expresión formal conlleva la imagen de un

sistema cerrado y acabado (Garnier, 1994:p. 48).

En un sentido más amplio, la percepción de la ciudad transfiere la noción de pertenecía a un orden totalizador o universal. Este rasgo, de percepción intuitiva o incorporada en el conocimiento del trazado, se afirma en la noción de que todas sus calles son rectas. Cada seis cuadras, en ambos sentidos, hay una avenida. Todas las avenidas desembocan en plazas. La Plata ofrece como ciudad, certezas inscriptas en el orden y la regularidad (Pérgolis, 2003: p.119). De este modo, los elementos urbanos (calles, plazas, edificios) en su conjunto constituyen una entidad conceptual de fácil asimilación en el registro del espacio por parte de los disminuidos visuales y ciegos.



Figuras 1 y 2

1806 - Proyecto inglés de modificación de Buenos Aires / 1882 – Proyecto para la nueva capital (J. M. Burgos)

El urbanismo de la era moderna busca la eficiencia del sistema de movimientos a través de la repetición de los elementos que la componen. La regularidad en la que se inscriben calles, avenidas y plazas se constituye como una certeza en el registro de la ciudad por parte de los disminuidos visuales y ciegos.

### **Vital urbis**

Volviendo al plan fundacional, se puede distinguir la recurrencia de elementos morfológicos: once avenidas entramadas como una malla determinan treinta y seis secciones, subdividida a su vez en treinta y seis manzanas irrigadas por una malla de cinco por cinco calles. Esta distribución de avenidas y calles aseguran el uniforme desplazamiento de los flujos de movimientos; y, apuntalando este sistema se superpone una serie de diagonales (las dos mayores que atraviesan de un ángulo a otro al cuadrado, dos subsidiarias de gran porte ancladas al centro gubernamental y cuatro menores de carácter complementario) que establecen el sentido pitagórico de acortar las distancias por sobre los desplazamientos a través de la traza ortogonal.

El plan urbano configura una estructura vial que, como si se tratara de un organismo vivo, distribuye y abastece cada rincón de la ciudad. De este modo, no resultará difícil "asociar el pensamiento racional con la perfecta forma de la ciudad" (Pérgolis, 2003: p.33). Esta afirmación se asienta en la rigurosa forma del cuadrado, la precisa ubicación de sus diagonales, y en el énfasis reflejado en su centro político y administrativo. Así, la ciudad regular ofrece elementos que permiten incorporar las lógicas de su planificación, sumando otras categorías para la comprensión del espacio urbano, que habitan en la racionalidad abstracta.

Reforzando a este sistema vial se asume la decisión de identificar las calles, las avenidas y las diagonales mediante un sistema numeral: de 1 a 31 en un sentido y de 32 a 72 en el otro. Esta idea de salirse del común de denominar con nombres propios puede entenderse como una referencia más al racionalismo del siglo XIX (Garnier; 1994: p.51).

Este conjunto de elementos, en un principio semejantes y repetitivos, puede conformar una noción de continuo sin variantes (los riesgos de la simetría) si nos limitamos a lo estrictamente formal. No obstante, la ciudad como organismo en permanente transformación, va consolidando diversidades y afianzando singularidades. Así, los sonidos, en la vibración de las superficies duras y en el acolchado del follaje del paisaje público, transfieren ideas contrastantes, una noción que se traslada de la periferia al centro, de la armonía al caos urbano. También los árboles en sus cazuelas, los modestos jardines y las plazas, permitieron absorber la aridez geométrica de sus calles. Los paseos por la vereda de la sombra quedaron atemperados por el encanto vegetal de los tilos, los plátanos, las magnolias y las araucarias. Así, el pulso de la vida urbana fue dotando de significantes a cada porción de ciudad, caracterizando a los barrios por sus olores, la sonoridad de sus gentes y la temperatura de su vitalidad.

La historia y el proyecto que se plasma en ciudad, van de la mano y no pueden dejarse de lado en la experiencia didáctica de los y las estudiantes, sean oriundos de esta ciudad o provengan de otras; el carácter político del diseño debe ponerse de relieve.

### 3.A MODO DE CIERRE

La Plata fue y es, en efecto, una suerte de milagro cartesiano, es el fruto maduro de una arriesgada aventura de la inteligencia. No es un conjunto de reglas rígidas sino un lenguaje fácilmente aprehensible -incluso por las personas con ceguera- y de dimensiones casi poéticas que se traduce como sistema en las artes y en las letras, en la lógica cartesiana, en el pensamiento abstracto, en las ciencias físicas y naturales, en una idea de universalidad.

Han pasado muchos años desde que ciudad comenzó a distanciarse de cierto estado de maduración en términos de los ideales urbanísticos de sus fundadores. Hoy nos encontramos con una urbe desbordada tanto en la periferia como en la densificación de las áreas céntricas. Su articulación con el puerto y el río ha sido jaqueada por la creación del polo petroquímico que terminó oficiando como un actor más de fragmentación territorial.

Sin dudas se está lejos de aquel ideal higienista que consagraba las mejores condiciones de habitabilidad para sus ciudadanos. Este escenario abre hoy la necesidad de repensar el futuro de la región en términos de sistema integrado.

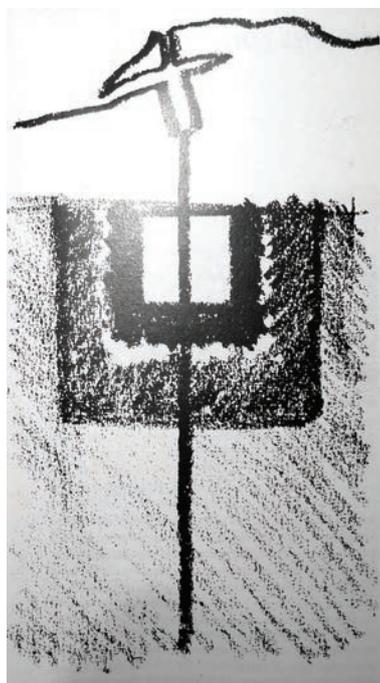


Figura 3

El plan de 1882 preveía una organización racional del territorio situado fuera de la traza urbana asegurando crecimiento equilibrado de la ciudad. A pesar de que la periferia ha desbordado toda previsión, la estructura interna del casco fundacional se expande para desplegar sus redes y entramar el futuro.

En este sentido, y como se señaló anteriormente, se entiende que la ciudad se constituye una totalidad conceptual que responde a normas o fenómenos que determina su comportamiento, crecimiento y transformación. Y sabemos también que las avenidas se prolongan hacia los alrededores y dividen el territorio en nuevas áreas residenciales que han sabido desarrollarse a través de redes y conexiones. Desplazarse en la polis siempre será un acto de orden espacial más allá de los límites de ciudad formal, donde las leyes de la geometría aún regulan estos conceptos estructurantes. De este modo, se habrá de consolidar la idea de un sistema universal, en base a lo que ya es una grilla capaz de absorber múltiples apropiaciones del territorio. La ciudad seguirá siendo, más allá de los límites físicos y temporales, una enciclopedia de la didáctica urbana. Nos enseñará siempre cómo ejercer un civismo inclusivo y cómo aprehender las vivencias urbanas.

### **Reseña de las contingencias**

Durante la segunda mitad del siglo XIX, cuando se gestaba el proyecto de capitalidad, la fiebre amarilla puso en manifiesto el hacinamiento en las ciudades de la era industrial. El diseño de la ciudad moderna introdujo la necesidad de dar solución a las pandemias de aquel entonces. En ese sentido La Plata supo incorporar en su trazado el concepto del hábitat saludable, la ciudad que en su conjunto privilegia la vida al aire libre (ventilación y oxigenación) y factor energizante del sol.

Hoy el COVID19 nos interpela cuando se visibilizan los problemas existentes por la superpoblación de las áreas metropolitanas. Las formas de ciudad marginal se cimentan sobre la problemática de la restricción del suelo urbano y el consecuente hacinamiento, en un contexto de des-ruralización y concentración urbana y económica.

En síntesis pensar en la ciudad en estos contextos nos permiten reflexionar hacia el futuro desde la necesidad de concebir nuevos escenarios que contemplen situaciones de catástrofes sanitarias como la que hoy nos ocupa. Y no es sino en sintonía con la idea de una ciudad que recupere el ideal de armonía fundacional dónde sea concebible una sociedad cada vez más amigable e inclusiva, que promueva nuevas formas de participación y ciudadanía.

### **BIBLIOGRAFÍA**

Catalano, Eduardo (2010). LA CONSTANTE: Diálogos sobre estructura y espacio en arquitectura, Editorial EUdeBA.

Garnier, Alain (1994). EL CUADRADO ROTO, sueños y realidades de La Plata, Municipalidad de La Plata.

Morosi, Julio A. (1983). LA PLATA CIUDAD NUEVA CIUDAD ANTIGUA Historia, forma y estructura de un espacio urbano singular, Universidad Nacional de La Plata (Ed.).

Municipalidad de La Plata (1939). LA PLATA, A SU FUNDADOR. Edición de la Municipalidad. Pallasmaa, Juhani (2014). "Los ojos de la piel" Editorial Gustavo Gili, Barcelona.

Pérgolis, Juan Carlos (2003). La Plata Express: Arquitectura, literatura y ciudad. Editorial Nobuco, La Plata. Pesci, Rubén (2005). JULIO VERNEY LA PLATA. Dirección de Cultura Municipalidad de La Plata. La Plata.

Velázquez, Facundo (2019). "La Plata: ciudad higienista, ciudad háptica", XI Jornadas de Investigación, Docencia, Extensión y Ejercicio Profesional, Facultad de Trabajo Social, UNLP.



# Otras miradas del eclipse

**Arq. Dupleich, Julieta<sup>1</sup>**

<sup>1</sup> Facultad de Arquitectura y Urbanismo. Universidad Nacional de La Plata. Argentina. [julieta.dupleich@gmail.com](mailto:julieta.dupleich@gmail.com)

## RESUMEN

Esta ponencia tiene como objetivo relatar la experiencia del Eclipse Total de Sol el 2 de julio de 2019 en la ciudad de La Plata, compartida junto a las personas ciegas y de baja visión, accesible gracias a medios tecnológicos.

La actividad fue organizada en el marco del Proyecto de Extensión Universitaria: "Las personas ciegas en la ciudad. Talleres de percepción del espacio y su comunicación desde las experiencias ópticas, hápticas y sonoras."

Participamos del evento para su realización: las personas ciegas y disminuidas visuales que asisten a la Fundación Tiflos y a la Biblioteca Braille y Parlante de la Provincia de Buenos Aires, sus familias, el equipo interdisciplinario extensionista de Las personas ciegas en la Ciudad, docentes, no docentes, graduados y estudiantes de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo, de la Facultad de Psicología, de la Facultad de Ciencias Astronómicas y Geofísicas, Facultad de Veterinaria y Facultad de Odontología de La Plata.

El equipo extensionista y docente como recurso humano fue fundamental para poder llevar a cabo esta propuesta inclusiva basada en los derechos humanos.

Por su parte, la tecnología puso a disposición los medios para la construcción de material didáctico y dispositivos específicos, indispensables para el aprendizaje espacial.

En conjunto se pudo resolver el desafío de que las personas ciegas y disminuidas visuales puedan tener una mirada amplificada del eclipse generando igualdad de oportunidades.

Los testimonios dan cuenta de la riqueza de la experiencia accesible del eclipse en compañía y los variados aprendizajes, tanto para las personas ciegas como para las personas videntes.

Innovador como hecho cultural, accesible, educativo y formativo que nos permite seguir reflexionando sobre la discapacidad y la importancia de promover estos encuentros que tienen por finalidad reconocer el derecho a la educación y democratizar el conocimiento en la Universidad.

**PALABRAS CLAVE:** personas ciegas – experiencia – tecnología – eclipse de sol.

## 1.INTRODUCCIÓN

Esta ponencia tiene como objetivo relatar la experiencia vivida del Eclipse total de sol del día 2 de julio de 2019. Evento inclusivo organizado desde el Proyecto de Extensión Universitaria: Las personas ciegas en la ciudad de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Nacional de La Plata, junto a distintas unidades académicas que colaboraron para su realización.

El Proyecto, cuenta con 20 años de trayectoria, es dirigido por la Arquitecta Carla García. Mi rol ha cambiado en los últimos 10 años, en el presente participo junto a un equipo interdisciplinario de docentes, no docentes, graduados y estudiantes.

Ha sido en numerosas ocasiones presentado y subsidiado en las Convocatorias Ordinarias de la Universidad Nacional de La Plata como Programa y Proyecto. Ha obtenido acreditación y subsidio en la Convocatoria Universidad, Cultura y Sociedad a nivel Nacional y Premios en Congresos Internacionales.

Actualmente consiste en talleres de percepción del espacio y la comunicación de experiencias ópticas, hápticas y sonoras con las personas ciegas. Los talleres de las distintas disciplinas intervinientes tienen como eje la construcción del conocimiento espacial y su representación mental que les permite a las personas ciegas, orientarse en el espacio.

Complementado con la docencia desde sus inicios, en Arquitectura y Comunicación de las Cátedras García-Viera-García, asignaturas de la carrera Arquitectura y Urbanismo, y la investigación con antecedentes que datan del 2013, generando una retroalimentación que multiplica conocimientos específicos de manera creativa.

## 2.DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

El relato que comparto es sobre la experiencia conjunta de personas ciegas, disminuidas visuales y videntes en el evento astronómico del 2 de julio de 2019.

La organización a cargo de la directora del proyecto, llevó meses de planificación, producción y coordinación relativas al lugar, al material específico y a los especialistas que explicarían conceptos centrales sobre el tema.

Se contó con la colaboración de Arquitecto Marcelo Urrutia, Secretario de Extensión de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo, y distintas facultades e instituciones platenses: Facultad de Ciencias Astronómicas y Geofísicas, Facultad de Psicología, Facultad de Veterinaria y Facultad de Odontología, Fundación Tiflos y Biblioteca Braille y Parlante de la Provincia de Buenos Aires.

La invitación fue personalizada y estuvo abierta al conjunto de las personas ciegas y dismi-



nuidas visuales, en particular a las que asisten a la Fundación Tiflos y a la Biblioteca Braille y Parlante de la Provincia de Buenos Aires y a sus familias.

El punto previo de encuentro fue en la Biblioteca Braille, donde nos reunimos e hicimos las presentaciones pertinentes.

Realizamos algunos ejercicios de Eutonía de sensibilización de las manos, como prolongación del cuerpo y como puertas de entrada a la percepción a cargo de la coordinadora Paulina Grossi.

Cada integrante del equipo tenía una tarea, muchos fuimos guías, teníamos una persona ciega asignada para asistir y acompañar durante la tarde. Nos dividimos en dos grupos a cargo de dos coordinadoras para abordar los trasportes y dirigirnos a la Facultad de Psicología, donde nos esperaban.

Subimos por ascensor y un piso por escalera hasta las aulas con salida a la terraza, lugar con las condiciones posibles y óptimas, según lo conversado con la Facultad de Ciencias Astronómicas y Geofísicas: un lugar elevado con el horizonte libre de obstáculos en dirección noroeste, para poder apreciar el eclipse.



Ilustración 1 Mapa táctil. Ph Julieta Dupleich

Las mesas estaban dispuestas en forma de isla para ser recorridas. Sobre éstas se encontraban tres juegos de los libros Abre tus sentidos a los eclipses: Sudamérica: con mapas táctiles, cartas celestes, detalles de los eclipses solares totales de 2019 y 2020 para los países de Argentina y Chile, y mapas de Centroamérica y Sudamérica en Sistema Braille, proporcionados por la Agencia Nacional de la Aeronáutica y Espacio de los Estados Unidos de América (NASA) junto con la Universidad Edimburgo de Pensilvania y la Universidad de Charleston para experimentar el suceso.

Los mapas hápticos/táctiles son representaciones gráficas a escala, con relieve, textura y

referencias en Braille. Sirven para que las personas ciegas y disminuidas visuales a través de la sensibilidad del tacto puedan hacerse una imagen mental decodificando conformaciones, relaciones entre partes, jerarquías, formas de uso y orientarse en el espacio.



Ilustración 2 Carta solar. Ph Julieta Dupleich

Allí se encontraban: la Lic. Lidia Cidale, junto a especialistas de la Facultad de Ciencias Astronómicas y Geofísicas para introducirnos en el tema, y comentarnos sobre los medios tecnológicos que se utilizarían y que escucharíamos.



Ilustración 3 Explicación de la Lic. Lidia Cidale. Ph Julieta Dupleich



Nos informaron sobre las recomendaciones de seguridad, que constaban de: no mirar al sol directamente y usar anteojos con filtro de protección específico para eclipses solares, no tener en cuenta estas indicaciones podría producir lesiones oculares graves hasta la ceguera. Por ello nos entregaron anteojos con filtro de reflexión específicos para eclipses solares.



Ilustración 4 Observación del eclipse con elementos de protección personal. Ph Julieta Dupleich

En paralelo, se escuchaban las resonancias graves y agudas derivadas del “lightsound”, un sensor desarrollado por la NASA que mide la intensidad de la radiación solar y la traduce en un circuito de sonidos de tonos variables que iban del agudo, pasaba por los regulares a los graves. Cuando la luz era más intensa, el sonido era más agudo. En la terraza, se encontraba una parte del dispositivo que captaba la luz para traducirla en sonido y la transmitía mediante la otra parte se encontraba en el aula principal.

Luego acompañamos a las distintas aulas a nuestros compañeros para que se acerquen a las ventanas o vuelvan a recorrer el material accesible.

En el horario que debía producirse el eclipse, el cielo de la ciudad comenzó a nublarse, y pasados los tres minutos de duración, se ocultó el sol y se decidió apagar el dispositivo lightsound.



Ilustración 5 Lightsound. Ph Julieta Dupleich

Al finalizar el eclipse, volvimos a organizarnos en grupos con los coordinadores para transportarnos hacia el punto inicial, la Biblioteca Braille, donde nos despedimos de nuestros compañeros.

### 3.CONCLUSIONES

Concluimos todos que fue un momento único vivido, de emociones y sensaciones, junto a las personas ciegas y disminuidas visuales. Este evento astronómico, la Lic. Lidia Cidale, comentó que se repetirá en Buenos Aires en 2048.

Los testimonios dan cuenta de la expectativa de cada uno y el entusiasmo por participar de este acontecimiento.

En este caso Paulina Grossi expresó: “Cuando arrancamos, nuestro objetivo era que las personas ciegas se orientaran en los espacios donde transcurrían sus vidas: primero en su cuerpo, después en el espacio que transitaban y luego la ciudad. Fuimos trabajando para que esto se vuelva más tangible. Y con la experiencia de hoy fue superadora, nos permitió llegar hasta percibir un espacio no abarcable como es el cielo” (Facultad de Arquitectura y Urbanismo, 2019).

Patricia, participante del evento expresó: “Se nota que se han ocupado mucho de que las sensaciones sean muy notables en lo posible, más que nada con esto sonoro y todas esas cuestiones. Y ayuda un montón, es toda una experiencia, nunca había presenciado y menos en la facultad” (TV Universidad, 2019).

En palabras de Juan Carlos, asistente de la Biblioteca Braille y Fundación Tiflos: “Tienen siempre buena disposición, nos atienden siempre bien y esto se merecía estar perfecto. Yo tengo un dicho: estando en compañía, yo que tengo limitación visual, juntos con otros amigos y amigas, la pasamos espectacular, siempre bien. Y encima se dio en nuestra ciudad esta experiencia, que más puedes pedir” (TV Universidad, 2019).

Carla García comentó: “Estamos trabajando sobre las posibilidades de ampliar, de abrir puertas a las lecturas de mundos, y mundos posibles y lo perceptual. Esto era una gran oportunidad para salir del techo, con lo que nos vinculan a veces a lo construido y a los arquitectos como diseñadores de ámbitos que albergamos. Esta es una gran posibilidad de mirar para arriba y ampliar lo que cada subjetividad sienta como impacto después de esta experiencia y de los impactos de esto que estamos compartiendo y construyendo en equipo” (TV Universidad, 2019).

Desde lo personal, fue una vivencia de encuentro con el otro. Mantuve una relación estrecha con la persona que acompañé. Le relaté sobre las personas con las que compartíamos el espacio, la atmosfera del lugar y los aparatos tecnológicos, para que pudiera construir una imagen mental de lo que pasaba en lugar a partir de sus sentidos disponibles.

Llegando la hora del eclipse, la acompañé a la ventana donde podía verse el atardecer, para

intentar percibir el cambio de temperatura al ocultarse el sol, tocando el vidrio. Fui sorprendida con su humor, el manejo de su celular, la cámara de fotos y las redes sociales.

Una actividad más que interesante que me dejó aprendizajes relacionados con lo cotidiano, la observación, la escucha, con la sensibilidad, la flexibilidad, la tolerancia, para traspasar con la docencia, y la profesión.

Resultó una experiencia pedagógica innovadora en el marco de los procesos formativos de todo el equipo interdisciplinario: docentes, no docentes, graduados y estudiantes universitarios, que gestó nuevas miradas, nuevos impactos y reflexiones sobre nuestra propia práctica, formación, profesión, y trabajo. Un aporte que buscó activar el conocimiento crítico de la realidad y un pensamiento holístico global que son bases de la propuesta pedagógica de Comunicación, donde se complementa esta particular actividad de Extensión Universitaria.

El equipo extensionista y docente como recurso humano fue fundamental para poder llevar a cabo la propuesta académica de prácticas inclusivas y democráticas basadas en derechos humanos, que la Universidad Nacional de La Plata como institución pública y gratuita de educación superior, reafirma en su Estatuto: el compromiso con los valores democráticos y republicanos y se ofrece abierta e inclusiva para toda la sociedad.

La educación inclusiva se basa en la concepción de los derechos humanos por la que todos los ciudadanos tienen derecho a participar en todos los contextos y situaciones (OEI 2009).

Comparto el pensamiento de Roger Slee: la inclusión es en el fondo una herramienta para construir democracia y uno de los requisitos de la democracia es que toda la gente esté incluida, que su voz se escuche (Saura, V. 2018).

Por su lado, la tecnología puso a disposición los medios para la construcción de material didáctico y dispositivos específicos. Este recurso es indispensable para el aprendizaje espacial de las personas ciegas y disminuidas visuales.

Por ejemplo, La Cartografía es una ciencia de la comunicación visual que permite la representación gráfica y la ubicación geoespacial del ser humano... La Cartografía Táctil representa la realidad geográfica a través de relieves y texturas en distintos estereotipos como: mapas, maquetas y láminas. Estos son creados en diversos materiales para ser captados por el sentido del tacto... En el marco de la conceptualización de la cartografía táctil, el desarrollo y la elaboración de materiales táctiles son procesos integradores para el autoaprendizaje de las personas ciegas y de aquellas que deseen aprender o enseñar esta ciencia (Escanilla Coll, A., Pinto Soto, J.).

En conjunto se pudo resolver el desafío de que las personas ciegas puedan tener una mirada amplificada del eclipse generando igualdad de oportunidades.

Fue necesario el aporte de las distintas facultades dependientes de la Universidad para la realización de este evento, que consideraron de importancia promover este encuentro donde

se aunaron esfuerzos para democratizar el conocimiento y dar soluciones a problemáticas relacionadas a la discapacidad.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Correa Silva, P., Escanilla Coll, A. (2010). Los mapas táctiles y diseño para todos los sentidos. Trilogía Ciencia, Tecnología y Sociedad. Disponible en: <https://core.ac.uk/reader/11887570#>

Escanilla Coll, A., Pinto Soto, J. Cartografía táctil: Fundamental para el discapacitado visual. Disponible en: [https://icaci.org/files/documents/wom/18\\_IMY\\_WoM\\_es.pdf](https://icaci.org/files/documents/wom/18_IMY_WoM_es.pdf)

García C.; Archenti, A. (2018). Proyecto de Extensión Universitaria Las personas ciegas en la ciudad. Talleres de percepción del espacio y su comunicación desde las experiencias ópticas, hápticas y sonoras.

García T., Viera, M., García, C. (2010). Propuesta Pedagógica y Metodología de la Enseñanza para Comunicación I, II, III. Facultad de Arquitectura y Urbanismo. Universidad Nacional de La Plata. Argentina.

Facultad de Arquitectura y Urbanismo. Universidad Nacional de La Plata (2019). Un Proyecto de Extensión posibilitó que personas ciegas vivenciaran el eclipse solar. Disponible en: <http://www.fau.unlp.edu.ar/novedades-fau/un-proyecto-de-extension-posibilito-que-personas-ciegas-vivencien-el-eclipse-solar/>

NASA's Solar System Exploration Research Virtual Institute. Seervi Braille Books (2019). Abre tus sentidos a los eclipses: Sudamérica. Disponible en: [https://lunarscience.arc.nasa.gov/books/eclipses-sa\\_spanish.html](https://lunarscience.arc.nasa.gov/books/eclipses-sa_spanish.html)

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. OEI (2009). Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas.

Saura, V. (2018). Entrevista a Roger Slee. El diario de la educación. La educación inclusiva es una herramienta para construir democracia. Fundación periodismo plural. Disponible en: <https://eldiariodelaeducacion.com/2018/01/15/la-inclusion-educativa-es-una-herramienta-para-construir-democracia/>

TV Universidad (2019). Noticias UNLP - Eclipse accesible desde la UNLP. Argentina. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=nTUpCvERYL0>

Universidad Nacional de La Plata (2008). Estatuto de la Universidad Nacional de La Plata.

# Pensando la incorporación de la perspectiva de género y la interculturalidad en la formación inicial del profesorado de Ciencias Naturales

Espinoza-Cara, Andrés<sup>1</sup>  
Lisa, María Natalia<sup>2</sup>

1 Universidad Nacional de Rosario (UNR), Argentina. [andres.espinoza.cara@gmail.com](mailto:andres.espinoza.cara@gmail.com)

1 Instituto de Biología Molecular y Celular de Rosario (IBR-CONICET-UNR), Argentina. [lisa@gmail.com](mailto:lisa@gmail.com)

## RESUMEN

Dentro de la investigación en educación y didáctica de las ciencias naturales latinoamericanas, las cuestiones de género y socioculturales/interculturales ocupan un lugar marginal. Aunque en la actualidad hay algunos avances en la investigación de estas cuestiones todavía no se han generado muchas propuestas de curriculares para la formación del profesorado. Considerar la cuestión de qué enseñar lleva a plantearse la necesidad de seleccionar marcos teóricos, contenidos y tópicos para la transformación de estos contenidos en actividades didácticas del profesorado de ciencias naturales en formación.

Utilizando como marco teórico perspectivas feministas decoloniales exploraremos cuáles son las cuestiones de perspectiva de género e interculturales relevantes para las ciencias naturales y su educación en el enclave latinoamericano.

En base a esto identificamos cinco grandes ideas a ser consideradas para el currículum y enseñanza del profesorado de ciencias:

- i) la inclusión de estudios feministas y raciales sobre la naturaleza de la ciencia,
  - ii) cuestiones relacionadas a la igualdad de género y diversidad racial en la
  - iii) la necesidad de la incorporación del análisis de género en la producción e investigación en ciencias naturales
  - iv) la educación científica centrada en contextos regionales e intercultural y
  - v) la relación de la ciencia con conflictos socio-ambientales y posverdad en ciencias naturales.
- Estas grandes ideas pueden dar lugar a la formulación de criterios de selección de los

contenidos y que sirvan de ayuda como al diseño curricular y de unidades didácticas para el profesorado en formación.

**PALABRAS CLAVE:** Perspectiva de Género, Interculturalidad, Profesorado de Ciencias Naturales

## 1.INTRODUCCIÓN

En el ámbito de la didáctica de las ciencias naturales actual está ampliamente aceptado que para que las personas puedan ejercer su ciudadanía plenamente deben ser formadas en la naturaleza de la ciencia como parte fundamental de su alfabetización científica. Es decir que el currículo se incluyen conceptos científicos y se incluyen también conocimientos sobre ciencia. Es decir, qué es la ciencia, cómo funciona, cómo trabajan los científicos y cómo se relacionan ciencia y sociedad (Hodson, 2008, 2009). Esta perspectiva se basa en metaciencias, es decir, ciencias que estudian a las ciencias naturales como la epistemología, la historia, la sociología, la antropología, la economía, la psicología, etc. Los currículos de ciencias de muchos países han comenzado a incorporar recomendaciones y contenidos que apuntan en esta dirección. Este reconocimiento de la importancia de la naturaleza de la ciencia en el aula se traduce naturalmente en la necesidad de introducir los contenidos de metaciencias sobre en el currículo de formación inicial y continuada del profesorado de ciencias.

La ciencia se construye socialmente a través del debate crítico y quienes participan en ella tienen un compromiso para mantener estándares rigurosos de debate. Muchos científicos creen que la ciencia es muy objetiva y factual, pero en realidad no es cierto, los científicos llevan sus propios prejuicios al trabajo. Por ejemplo, el uso predominante de animales y células machos en la investigación preclínica sigue oscureciendo diferencias de sexo claves que podrían guiar los estudios clínicos (Clayton & Collins, 2014). Este y muchos otros ejemplos reflejan el sesgo de género en la ciencia: en el abandono y la supresión de la contribución de la mujer y géneros diversos en la historia de la ciencia y la tecnología, y algunas veces su falsa atribución a los hombres; en las instituciones de la ciencia, de las cuales las mujeres han sido históricamente excluidas y en el que las mujeres siguen estando infrarrepresentadas y desfavorecidas; en las prioridades de la investigación científica y el desarrollo, que a menudo no reflejan intereses, preocupaciones y necesidades de las mujeres; y en el lenguaje de la ciencia, sus conceptos, teorías, métodos, criterios de juicio, formas de argumentación y los valores subyacentes (Crasnow, Wylie, Bauchspies, & Potter, 2018).



La ciencia es una práctica humana, insertada en el medio socio-cultural de la sociedad y tenemos que reconocer que es vulnerable a los sesgos. En las palabras de Helen Longino (Longino, 1990): “Si reconocemos (...) que el conocimiento está conformado por las suposiciones, los valores y los intereses de una cultura y que, dentro de ciertos límites, se puede elegir la cultura, entonces es claro que como científicos/teóricos tenemos una elección. Podemos continuar (...) cómodamente envueltos en los mitos de la retórica científica o podemos alterar nuestras lealtades intelectuales” (nuestra traducción).

Dentro de la didáctica de las ciencias naturales latinoamericanas, las cuestiones de género y socioculturales/interculturales ocupan un lugar marginal. Aunque en la actualidad hay algunos avances en la investigación de estas cuestiones todavía no se han generado muchas propuestas prácticas, tanto para el aula de secundaria y bachillerato como para la formación del profesorado. Considerar la cuestión de qué enseñar lleva a plantearse la necesidad de seleccionar marcos teóricos, contenidos y tópicos para la transformación de estos contenidos en actividades didácticas del profesorado de ciencias naturales.

## **2.DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN**

### **Marco Teórico**

El feminismo descolonial es una línea reciente de pensamiento que cuestiona el concepto universal de la mujer. A partir de sus estudios sobre interseccionalidades (un término acuñado por Patricia Hill Collins y posteriormente desarrollado por las feministas negras), María Lugones (Lugones, 2010) fue la primera en proponer el concepto de feminismo descolonial y mezclarlo con la colonialidad del poder (introducido por Aníbal Quijano). De la misma manera que la colonialidad del poder considera que el colonialismo está en el origen de un sistema de clasificación universal de la población, Lugones distingue un sistema universal de género. De acuerdo con este sistema de poder, la colonización impuso a las poblaciones colonizadas un régimen epistémico de la diferencia dicotómica (humano frente a no-humano) dentro de un esquema jerárquico. Esta jerarquía privilegia a los humanos por sobre los no-humanos y trajo consigo los conceptos de raza y género. Por lo tanto, el constructo de género se aplica a los seres humanos como se define sólo por la dicotomía, es decir, los colonizadores europeos. A partir del análisis de los estudios realizados por Oyewumi y Allen, Lugano mostró que antes del colonialismo no había cuerpos sexualizados dicotómicos en las poblaciones indígenas. De hecho, la mayoría de ellas reconocen lo que ahora se identifica como personas intersexuales y terceros sexos dentro de un espectro de múltiples identidades de género (Lugones, 2010).

Por lo tanto, esta conceptualización cuestiona la validez del patriarcado como una categoría transcultural válida.

Yuderkis Espinosa-Miñoso (Yuderkis Espinosa-Miñoso, 2014) hace hincapié en que en el feminismo decolonial “se trata de evidenciar el tratamiento poco relevante y honesto que la teorización feminista hegemónica da a las “diferencias” entre las mujeres de manera que al fin siempre les es posible reconstituir la universalidad de las premisas que explicarían una opresión fundamental común y, así, la idea de unidad de las mujeres como grupo particular más allá de las tan nombradas diferencias”. De acuerdo con la opinión predominante, la opresión ejercida sobre las mujeres minimiza la opresión racial y de clase, dentro de un esquema de subordinación en que la primera tiene un impacto mayor que la segunda. Pensando en estas categorías como si fueran fragmentadas, estratificadas y jerárquicas no tiene en cuenta que, como pone de relieve Lugones, son todas producidas por el mismo sistema epistémico hegemónico que organiza el mundo y el escenario social donde las mujeres se posicionan (Lugones, 2010). Espinosa-Miñoso (Yuderkys Espinosa-Miñoso, 2017) propone que hay que empezar a pensar en una matriz de género moderno-colonial, donde “el feminismo decolonial recoge, revisa y dialoga con el pensamiento y las producciones que vienen desarrollando pensadoras, intelectuales, activistas y luchadoras, feministas o no, de descendencia africana, indígena, mestiza popular, campesina, migrantes racializadas, así como aquellas académicas blancas comprometidas con la subalternidad en Latinoamérica y en el mundo”. Nuestro objetivo es utilizar este enfoque en el análisis de las ciencias naturales e iniciar un diálogo con otras mujeres y géneros cuyas formas de saber se han descuidado y oprimido por los enfoques tradicionales de las ciencias naturales. Este marco nos permite explorar cuales son las cuestiones de perspectiva de género e interculturales relevantes para el enclave latinoamericano.

### **Cuestiones de perspectiva de género e interculturales relevantes en ciencia y educación en ciencias**

La mayor parte de la investigación realizada al género en ciencia y educación en ciencias implica una noción dicotómica de género, donde solo se consideran hombres y mujeres, donde estos dos conceptos se consideran mutuamente excluyentes. A su vez las cuestiones raciales y de clase se suelen considerar como categorías fragmentadas. Por lo tanto, el pensar a la mujer como un concepto universal cuando se trata de estudiar la institución y educación científica en América Latina impide el reconocimiento de las interseccionalidades denunciadas por las feministas decoloniales. Además, considerar la racialización y la clase como categorías fragmentadas y sólo en relación con el acceso de las “minorías” a la ciencia es no problematizar la matriz colonial de las formas predominantes de conocer y vivir. La ciencia trajo con-



sigo la dicotomía hombre-naturaleza que habilitó el carácter extractivista del neoliberalismo hegemónico y negó otras formas de conocimiento. De hecho, no existe una traducción directa de la palabra “ciencia” en ninguna de las lenguas de los pueblos y/o naciones indígenas y originarias en América Latina, por lo que el término es en sí mismo una construcción colonial. La traducción más cercana a ciencia-natural en muchas de las lenguas indígenas-originarias se puede hacer con frases como “ser y estar en la naturaleza” (Aikenhead & Michell, 2011).

A continuación, presentamos una serie de cuestiones teóricas estructurantes relacionadas a la perspectiva de género en ciencia y a la interculturalidad en nuestros territorios. La incorporación de estas cuestiones puede ayudar a diagramar diferentes propuestas de enseñanza que contribuyan a su aplicación y su adaptación en el ámbito de la formación del profesorado. Estas cuestiones teóricas estructurantes son: i) la inclusión de estudios feministas y raciales sobre la naturaleza de la ciencia, ii) cuestiones relacionadas a la igualdad de género y diversidad racial en la empresa científica y sus instituciones iii) la necesidad de la incorporación del análisis de género en la producción e investigación en ciencias naturales iii) la educación científica centrada en contextos regionales e intercultural y iv) la relación de la ciencia con conflictos socio-ambientales y conflictos socio-científicos/posverdad en ciencias naturales.

El primer tema a considerar en la formación del profesorado es de las perspectivas feministas en la naturaleza de las ciencias naturales. Los estudios feministas sobre las ciencias naturales han cuestionado cómo las relaciones y el conocimiento se encuentran dentro de los discursos de conocimiento y de poder (Barton, 1998a). Estos se centran en torno a las críticas de las formas androcéntricas de saber y hacer ciencia, y el silenciamiento y la exclusión de las mujeres de la producción de conocimiento y las posiciones de poder en el mundo académico. Cabe destacar que la mayoría de los feminismos académicos del siglo XX, producidos principalmente por mujeres occidentales, blancas y burguesas, no reconocieron el carácter racial de las categorías de género y la sexualidad, creando así, dentro de su propia praxis de cuestionar la universalidad androcéntrica, la categoría opuesta de mujer universal. El género ha sido la categoría dominante de análisis en los estudios feministas de la ciencia por lo que es importante también incorporar la visión de estudios con perspectivas interseccionales y contra-hegemonías para el análisis de estos temas en América Latina.

Las desigualdades de género en las instituciones de ciencia aceptando las estructuras y prácticas establecidas del quehacer científico es el segundo tema estructurante a tener en cuenta en la formación de profesorado. Este tema ronda en torno de los sesgos original en la organización del sistema científico. Por ejemplo, aunque más del 50% de la planta científica en ciencias naturales y tecnología en Argentina está compuesta por mujeres, sólo una minoría de los puestos de poder en la ciencia están ocupados por mujeres. En este enfoque se pueden estructurar alrededor de diferentes preguntas ¿Cómo se posicionan estas identidades dentro

de las instituciones de la ciencia? ¿Qué papel juegan en la ciencia, además de ser “parte de una minoría”? ¿Cómo se pueden construir diálogos inclusivos sobre el progreso y el desarrollo para América Latina? ¿Cómo estas nuevas perspectivas influyen en nuestras maneras de hacer ciencia en el Sur?

El tercer tópico a incluir en la formación del profesorado ronda en torno a las innovaciones de género: estimula la excelencia en la generación de conocimiento científico y técnico mediante la integración del análisis de sexo y género en la investigación, y en la enseñanza de las ciencias naturales y la tecnología. Para esto se pueden analizar casos de errores en la investigación científica. Algunos casos que se pueden tomar son: i) considerar a las personas de baja estatura (muchas mujeres, pero también muchos hombres) conductores “fuera de posición” conduce a mayores lesiones en los accidentes automovilísticos (no se tienen encuestas para pruebas de embarazo). ii) el hecho de no utilizar muestras apropiadas de células, tejidos y animales masculinos y femeninos da resultados erróneos. iii) En medicina, no reconocer la osteoporosis como una enfermedad masculina retrasa el diagnóstico y el tratamiento en los hombres. iv) El retiro de 10 medicamentos del mercado debido a sus efectos sobre la salud que ponían en peligro la vida. Ocho de ellos plantearon “mayores riesgos para la salud de las mujeres que para los hombres” (Schiebinger, 2014) Gendered Innovations enhance creativity, innovation, and gender equality. This paper reports on the interdisciplinary, international collaboration that produced: 1.

Como cuarta categoría estructurante se deberían incorporar contenidos que relacionen cuestiones de contextos y regionales con la enseñanza de las ciencias de manera explícita. La educación científica es la principal forma en que los ciudadanos interactúan con la ciencia a través del sistema de educación. La educación académica es un derecho y una obligación en la mayoría de los países latinoamericanos. Desde una perspectiva feminista decolonial, debemos cuestionar el papel del sistema de educación como un medio para preservar la visión eurocéntrica del mundo. El sistema de educación en América Latina ha sido esencial para el establecimiento de los Estados nacionales modernos junto con el epistemicidio de las poblaciones indígenas. Por otra parte, la institución de la ciencia ha forjado una visión predominante del mundo y nuestra relación con la naturaleza. Concebir la educación de acuerdo con un imaginario en el que la sociedad sólo puede avanzar a través de la educación implica un arreglo social único, deseable seguir, donde sólo el conocimiento eurocéntrico es relevante. Este tipo de sistema educativo deja de lado otras formas de conocer, vivir y estar con la naturaleza, y, por lo tanto, hay que preguntarse qué se entiende por “ciencia para todos/as/es”. En primer lugar, la educación científica para todas las personas debería centrarse en la enseñanza de la ciencia de los futuros ciudadanos en nuestras sociedades, y con esto en mente ya no podemos aceptar el academicismo dentro de nuestras escuelas (Izquierdo, Espinet, García, Pujol, & San-



martí, 1999; Izquierdo-Aymerich & Adúriz-Bravo, 2003). En el contexto de la educación científica, nuevos enfoques de enseñanza deberían estar más preocupados con la construcción de actitudes científicas auténticas, lo que garantiza que los estudiantes puedan desarrollar su espíritu científico, y menos sobre la transmisión de "contenidos científicos". Concebimos a la ciencia escolar como una actividad para modelar el mundo, y sus diseños deben basarse en la naturaleza de la ciencia (Adúriz-Bravo, 2013; Izquierdo-Aymerich & Adúriz-Bravo, 2003). En segundo lugar, debemos tener en cuenta la invisibilización de las niñas y los niños racializados y con perspectiva de género en las clases de ciencias, lo que implica, por ejemplo, pensar en estrategias de enseñanza para los niños de las escuelas indígenas. La enseñanza debe respetar la existencia de otras formas de conocimiento y debe tener en cuenta el lenguaje de las distintas comunidades, que es la base de su visión del mundo y que no se puede traducir. En el mismo sentido, el conocimiento científico no puede ser tratado como algo que debe ser traducido. Además, las relaciones de poder entre las diferentes visiones del mundo tienen que ser discutidas abiertamente y explícitamente. En tercer lugar, creemos que es importante enseñar la ciencia desde la acción política. Esto es "[...] una forma mucho más radical y política de la educación científica y tecnológica en la que los estudiantes no sólo se refieren a menudo de un modo complejo y controvertido a cuestiones ambientales y socio-científicas y expresan su propia posición con respecto a ellas, sino que también se preparan y participan en acciones sociopolíticas que ellos creen que harán la diferencia, haciendo preguntas críticas sobre cómo las prioridades de investigación en ciencias se determinaron, quién tiene acceso a la ciencia, cómo la ciencia podría (y tal vez debería) llevarse a cabo de manera diferente, qué conocimientos científico y tecnológicos se despliegan, qué voces son escuchadas, qué lectura de una situación o interpretación de un tema son considerados en la formulación de la política, y cómo se pueden tomar medidas a nivel individual, grupal y comunitario con el fin de influir en la política y la práctica" (Hodson, 2014). Este tipo de educación ayuda a empoderar a las comunidades que participan en las luchas en defensa del medio ambiente y la salud y que hacen frente a las amenazas socio-ambientales impuestas por el extractivismo neoliberal. Creemos que es el momento para que la investigación en América Latina en educación científica empiece a investigar las identidades de género racializadas en el aula. Distintas académicas feministas en el Norte ya se han llevado a cabo investigaciones con profesores y estudiantes racializados y con perspectiva de género (Forde, 2014; Sinnes & Løken, 2014) "CleanAbstract": "This article responds to Astrid Sinnes and Marianne Løken's article 'Gendered education in a gendered world: Looking beyond cosmetic solutions to the gender gap in science' by exploring the idea of 'gender-sensitive' education and its usefulness in educational policy. It draws on theoretical discussions of the concept of gender and of difference to consider ways in which 'gender-sensitive' education might serve the task of promoting equality and justice."}, {"title": "Gen-

dered education in a gendered world: looking beyond cosmetic solutions to the gender gap in science";id":"6558963";ArticleId":"732752863";page":"343-364";type":"article-journal";-volume":"9";issue":"2";author":[{"family":"Sinnes";given":"Astrid T."},{family":"Løken";given":"Marianne"}];issued":{"date-parts":["2014","6"]};container-title":"Cultural studies of science education";container-title-short":"Cult. Stud. Sci. Educ.";journalAbbreviation":"Cult. Stud. Sci. Educ.";DOI":"10.1007/s11422-012-9433-z";citation-label":"6558963";Abstract:"-Young people in countries considered to be at the forefront of gender equity still tend to choose very traditional science subjects and careers. This is particularly the case in science, technology, engineering and mathematics subjects (STEM, cuestionando cómo estos actores se posicionan frente a problemas socio-ambientales y científicos (Moore, 2008; Rivera Maulucci, 2013), cómo interactúan con el conocimiento científico en su vida diaria y cómo éstos interactúan con su patrimonio cultural y formas de conocimiento (Barton & Tan, 2009; Barton & Yang, 2000; Barton, 1998b; Jackson & Seiler, 2013; Seiler, 2013). Esperamos que este trabajo anime estudios en América Latina para explorar estos conceptos dentro de una agenda feminista y descolonial de la investigación didáctica.

El quinto y último contenido estructurante a incorporar son: i) los conflictos socio-ambientales que se encuentran en aumento en América Latina. La mayoría de ellos surgen como una reacción a los proyectos extractivos neoliberales en diferentes territorios. Estos movimientos se centran generalmente en la defensa de la salud, los bienes naturales, la biodiversidad y el medio ambiente (Hodson, 2011, 2014). También afirman los derechos sobre el territorio y la territorialidad, la defensa de los bienes comunes esenciales para la vida y el derecho a la soberanía alimentaria, o el derecho de las personas para producir alimentos, para elegir los alimentos que comen y cómo producirlos. Los estudios feministas ambientales relacionan los daños ambientales a la explotación de las mujeres y la falta de autonomía, y se rescata la ética del cuidado y los valores de la reciprocidad, la cooperación y la complementariedad como horizontes hacia la construcción de comunidades ecológicas y sostenibles. La educación en ciencia de América Latina debe abordar cómo estos conflictos y conceptos emergentes formarán las visiones del mundo futuro y la forma en que tendrán un impacto en los cuerpos, el medio ambiente y la naturaleza. La lucha social en América Latina se ha vuelto ecológica y feminista (Svampa, 2015). Del mismo modo, la feminización de la lucha social está vinculada al importante rol que las mujeres, personas no binarias e identidades feminizadas, especialmente en los sectores populares, han tenido durante décadas en la dinámica de la autoorganización colectiva en América Latina. ii) Las cuestiones de conflictos socio-científicos/posverdad en ciencia. Este tema se relaciona a la oposición pública a las ciencias naturales o a los nuevos desarrollos tecnológicos comienza a resultar preocupante a nivel mundial (Nogués, 2019a, 2019b). Tales manifestaciones a menudo se atribuyen a la falta de conocimiento, el miedo a



lo desconocido, a la irracionalidad, la falta de visión o tendencias destructivas. Sin embargo, este punto de vista localiza el origen del conflicto en un receptor inmanente e inferior del producto científico y nunca toma en cuenta su propia participación en el conflicto. En otras palabras, este punto de vista no considera que la oposición pública a la ciencia simplemente puede reflejar una oposición al lenguaje y al contenido normativo presente en la ciencia. Incorporar este tema puede servir para analizar cómo los discursos médicos, las prácticas y las infraestructuras deben transformarse tomando en cuenta la pluralidad de identidades y cosmovisiones en América Latina.

### **3.CONCLUSIONES**

Nuestra propuesta se basa en hacer un recorte de grandes ideas/conceptos teóricos estructurantes en cuestiones de perspectiva de género y e interculturalidad. Los cinco criterios teóricos estructurantes que hemos presentado proporcionan un recorte posible para incorporar la perspectiva de género y la interculturalidad para el profesorado en ciencias naturales en formación. Los mismos pueden constituir en herramientas de diseño de curricular y de unidades didácticas para el profesorado en formación, que a su vez puedan pensar sobre actividades para el aula de ciencias de las escuelas primarias y secundarias del país.

### **BIBLIOGRAFÍA**

Adúriz-Bravo, A. (2013). A "semantic" view of scientific models for science education. *Science & Education*, 22(7), 1593–1611. doi:10.1007/s11191-011-9431-7

Aikenhead, G., & Michell, H. (2011). *Bridging Cultures: Indigenous and Scientific Ways of Knowing Nature* (1st ed.). Pearson.

Barton, A. C. (1998a). *Feminist Science Education* (Athene Series). Teachers College Pr.

Barton, A. C. (1998b). Teaching science with homeless children: Pedagogy, representation, and identity. *Journal of Research in Science Teaching*.

Barton, A. C., & Tan, E. (2009). Funds of knowledge and discourses and hybrid space. *Journal of Research in Science Teaching*, 46(1), 50–73. doi:10.1002/tea.20269

Barton, A. C., & Yang, K. (2000). The culture of power and science education: Learning from Miguel. *Journal of Research in Science Teaching*.

Clayton, J. A., & Collins, F. S. (2014). Policy: NIH to balance sex in cell and animal studies. *Nature*, 509(7500), 282–283. doi:10.1038/509282a

Crasnow, S., Wylie, A., Bauchspies, W. K., & Potter, E. (2018). Feminist Perspectives on Science. In E. N. Zalta (ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*.

Espinosa-Miñoso, Yuderkis. (2014). Una crítica descolonial a la epistemología feminista crítica. *El Cotidiano*, 29(184), 7–12.

Espinosa-Miñoso, Yuderkis. (2017). De por qué es necesario un feminismo descolonial: diferenciación, dominación coconstitutiva de la modernidad occidental y el fin de la política de identidad. *Solar*, 12(1), 141–171.

Forde, C. (2014). Is “gender-sensitive education” a useful concept for educational policy? *Cultural studies of science education*, 9(2), 369–376. doi:10.1007/s11422-012-9432-0

Hodson, D. (2008). *Towards scientific literacy: A teachers’ guide to the history, philosophy and sociology of science*. Brill | Sense. doi:10.1163/9789087905071

Hodson, D. (2009). *Teaching and Learning about Science: Language, Theories, Methods, History, Traditions and Values*. Brill | Sense. doi:10.1163/9789460910531

Hodson, D. (2011). *Looking to the Future Building a Curriculum for Social Activism*. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.

Hodson, D. (2014). Becoming Part of the Solution: Learning about Activism, Learning through Activism, Learning from Activism. In J. Bencze & S. Alsop (eds.), *Activist science and technology education* (Vol. 9, pp. 67–98). Dordrecht: Springer Netherlands. doi:10.1007/978-94-007-4360-1\_5

Izquierdo, M., Espinet, M., García, M. P., Pujol, R. M., & Sanmartí, N. (1999). Caracterización y fundamentación de la ciencia escolar. *Enseñanza de las Ciencias*, 17(EXTRA), 79–91.

Izquierdo-Aymerich, M., & Adúriz-Bravo, A. (2003). Epistemological Foundations of School Science. *Science & Education*, 12(1), 27–43.

Jackson, P. A., & Seiler, G. (2013). Science identity trajectories of latecomers to science in college. *Journal of Research in Science Teaching*, 50(7), 826–857. doi:10.1002/tea.21088

Longino, H. (1990). *Science as social knowledge: Values and objectivity in scientific inquiry*. Princeton: Princeton University Press.

Lugones, M. (2010). Toward a Decolonial Feminism. *Hypatia*, 25(4), 742–759. doi:10.1111/

j.1527-2001.2010.01137.x

Moore, F. M. (2008). Positional identity and science teacher professional development. *Journal of Research in Science Teaching*, 45(6), 684–710. doi:10.1002/tea.20258

Nogués, G. (2019a). *Pensar Con Otros : Una Guía De Supervivencia En Tiempos De Posverdad*. El Gato Y La Caja.

Nogués, G. (2019b, November 18). *Cómo hablar con otros que piensan distinto*. Retrieved May 2, 2020, from [https://www.youtube.com/watch?v=ESwDIXYh\\_Y&t=760s](https://www.youtube.com/watch?v=ESwDIXYh_Y&t=760s)

Rivera Maulucci, M. S. (2013). Emotions and Positional Identity in Becoming a Social Justice Science Teacher: Nicole's Story. *Journal of Research in Science Teaching*, 50(4), 453–478. doi:10.1002/tea.21081

Schiebinger, L. (2014). Gendered innovations: harnessing the creative power of sex and gender analysis to discover new ideas and develop new technologies. *Triple Helix*, 1(1), 9. doi:10.1186/s40604-014-0009-7

Seiler, G. (2013). New metaphors about culture: Implications for research in science teacher preparation. *Journal of Research in Science Teaching*, 50(1), 104–121. doi:10.1002/tea.21067

Sinnes, A. T., & Løken, M. (2014). Gendered education in a gendered world: looking beyond cosmetic solutions to the gender gap in science. *Cultural studies of science education*, 9(2), 343–364. doi:10.1007/s11422-012-9433-z

Svampa, M. (2015). *Feminismos del Sur y ecofeminismo*. *Nueva Sociedad*, (256), 127–131.

# Recuperando las voces y las experiencias de los profesores acerca de la Educación Inclusiva

**Domínguez, María Alejandra<sup>1</sup>**

1 ECienTec-CIC, UNCPBA; CONICET, Argentina. [malejandradinguez@gmail.com](mailto:malejandradinguez@gmail.com)

## RESUMEN

La comunicación que se presenta se enmarca en la Diplomatura Universitaria Superior Enseñanza de la Física en el nivel secundario, -DEFES- de la UNCPBA. En esta oportunidad se da a conocer cómo se problematizó la incorporación de las nociones Educación inclusiva y estrategias de enseñanza a partir de un trabajo en ciclos de descripciones, narraciones y reelaboraciones, con docentes, en pos de hacer conscientes los significados asociados a ellos. En estas etapas se procuró transitar un camino de reflexión en las que las profesoras de la Diplomatura instamos a los estudiantes (docentes) a hurgar en sus memorias para resignificar sus experiencias. Se comparte el análisis realizado sobre cómo las instancias planteadas con los docentes permiten conocer el trabajo de ellos en aulas heterogéneas, de modo que se problematizan las concepciones o representaciones y eso se realiza con otros; con los profesores de la cátedra y también entre ellos, al leerse e intercambiar en determinados espacios diseñados. El análisis se realizó sobre tres dimensiones: el trabajo con otros; las estrategias de enseñanza y los significados para Educación inclusiva. A partir de un análisis de contenido y en una visión diacrónica, se construyeron categorías emergentes producto del análisis e interpretación de los escritos. En este primer abordaje se concluye que en las instituciones escolares siguen ausentes los espacios institucionalizados de encuentro y trabajo con otro en pos de repensar las prácticas de enseñanza en la diversidad. Sin embargo, producto del diálogo con algunos actores y de las lecturas realizadas en la Diplomatura, así como por iniciativa propia, los docentes amplían el abanico de estrategias y el concepto de evaluación. Asimismo, logran desarrollar estrategias para todo el grupo y reconstruir en algunos casos, sus concepciones acerca de para qué se enseña Física. Por último, construyen significados para las funciones de algunos actores del sistema educativo, amplían parcialmente el concepto de estudiante con discapacidad y logran vínculos con los estudiantes.



**PALABRAS CLAVE:** Educación inclusiva; trabajo colaborativo; estrategias de enseñanza; profesores

## 1.INTRODUCCIÓN

Esta comunicación se enmarca en un trayecto formativo denominado Diplomatura Universitaria Superior: *Enseñanza de la Física en la Educación Secundaria* - DEFES-. La Diplomatura es un ciclo de formación continua para docentes<sup>166</sup> de Biología, Matemática, Química, Física e Informática que forma parte de las ofertas académicas del Departamento de Formación Docente de la Facultad de Ciencias Exactas de la UNCPBA. Este trayecto formativo es no arancelado y de modalidad virtual (a través de la plataforma Moodle).

Se asume que existe una relación relevante entre el lenguaje y la subjetividad, entre narrativa y memoria, y es a partir de estas ideas que los profesores de la cátedra nos propusimos recuperar significados y construcciones que los docentes fueron realizando a lo largo del cursado de la Diplomatura. Se planearon ciertas acciones desde la cátedra de manera de favorecer la explicitación de significados asociados a sus experiencias. Se tuvo en cuenta la presentación de los profesores cursantes en formato vídeo y dos actividades de las últimas semanas de estudio tanto del primero como del cuarto módulo (de los 5 módulos que forman la Diplomatura). En la cuarta semana del cuarto módulo les compartimos a cada uno de los docentes sus producciones y respuestas de la actividad del primer módulo, donde resaltamos algunos comentarios, solicitamos que profundicen en algunas explicaciones o que simplemente narren algún encuentro con estudiantes, familias, colegas, una clase en particular, etc. que les haya resultado significativa. Luego de esa entrega, los docentes de la Diplomatura leímos y formulamos más preguntas solicitando aclaraciones, profundizaciones, valorando sus experiencias y los invitamos a que reelaboraran sus producciones y expusieran sus conclusiones en un foro particular.

En esta comunicación se comparte el análisis realizado sobre cómo estas instancias planteadas con los docentes permiten conocer el trabajo de ellos en aulas heterogéneas de modo que se problematizan las representaciones y eso se realiza con otros; con los profesores de la cátedra y también entre ellos, al leerse e intercambiar en determinados espacios diseñados por la cátedra.

---

166.- Cada vez que se mencionan docentes que cursan la Diplomatura nos referimos a los profesores de Biología, Matemática, Informática, Química y Física.

El sentido de la experiencia, en esta perspectiva, resalta la sensibilidad inherente a estos momentos que no solo se viven, sino que tienen el potencial de movilizar ideas, creencias y valores que hacen que el individuo se posicione y (re) signifique su forma de actuar y pensar, caracterizando así aspecto formador” (Freitas y Fiorentini, p. 141, 2008<sup>167</sup>).

## 2. DESARROLLO DEL CAMINO TRANSITADO

Desde principio del año 2019 comenzamos a transitar una problematización alrededor de las prácticas de enseñanza de profesores de Ciencias Naturales y de Matemática y la necesidad de que sean significativas en los tiempos que corren, la posibilidad y necesidad de trabajar con otros, y todo esto en marcos colaborativos. Es así como los docentes de la Diplomatura, repensando nuestras propias prácticas y la oferta educativa que proporcionamos, nos propusimos incorporar nuevos núcleos temáticos en contextos de diversidad. Los profesores de educación secundaria y estudiantes de la Diplomatura, son quienes demandan propuestas de formación, reflexión y acción sobre y en los nuevos escenarios.

Dado que la Diplomatura se desarrolla a partir de cinco módulos de cursada, estructurados cada uno en seis y siete semanas de estudio; nos propusimos estudiar y poner en relevancia conceptos sobre la Educación inclusiva y las estrategias de enseñanza. En el primer módulo de estudio se diseñó un sitio de Google para recuperar experiencias de los docentes. A partir de los registros de tales experiencias se realizó un estudio en el que se analizaron las representaciones de los docentes cursantes de la Diplomatura en relación con la Educación inclusiva y las estrategias didácticas desarrolladas. Se derivaron de esa primera instancia de trabajo, dos tipos de aproximaciones a las representaciones según tuvieran o no experiencia en contextos con estudiantes con discapacidad y en diversidad. Se concluyó con aproximaciones de representaciones para los dos grupos de docentes en las que se comparte el trabajo colaborativo, como imprescindible, así como la inclusión de un abanico de estrategias de enseñanza para desarrollar las clases. Sin embargo, los docentes con experiencia manifestaron cierta *soledad* en el aula para tomar decisiones y los profesores sin experiencia permearon sus discursos acerca de los apoyos, con respuestas que incluyen tanto la delegación de funciones como los apoyos conforme a una responsabilidad compartida (Domínguez, García, Stipcich y Acosta, 2019).

En el cuarto módulo de estudio se propuso una actividad que intenta recuperar las voces de los docentes desde su propio lugar, en un ir y venir con las docentes de la Diplomatura. En

---

167- La traducción es de los autores.



ese sentido les solicitamos hurgar en sus memorias, para identificar y relatar en la medida de lo posible, aquello que quisieran resaltar. Cada profesor tuvo acceso a un link de drive donde les compartimos sus respuestas en el formulario de Google (del sitio antes mencionado) y les solicitamos alguna tarea especial. En general, las profesoras de la cátedra seleccionamos alguna particularidad de las respuestas pero apelamos a que puedan relatar lo que encuentren significativo de ser recuperado y ampliado. Se dejó abierta la experiencia, planteando la relevancia que cada uno, al leer sus respuestas, se centrara en algo que quisieran ahondar y profundizar. Se sugirió que podría resultar significativo que se remontaran a una clase en particular; a un encuentro con algún maestro integrador o con padres de familia; con compañeros de trabajo en la sala de profesores, etc.

El objetivo principal de la propuesta fue desocultar la expresión para conocer lo no dicho, lo sugerido, lo implícito. (Bardín, 1986). *“Las escuelas están saturadas de historias, y los docentes son a un mismo tiempo los actores de sus tramas y los autores de sus relatos.”* (Suárez, Dávila y Ochoa De la Fuente, p. 3).

### **3.LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA: CONFIGURACIONES QUE POSIBILITAN ESPACIOS DE COMPRENSIÓN**

Uno de los mayores desafíos del docente hoy en día es desarrollar sus prácticas docentes, y en particular sus prácticas de enseñanza, en aulas heterogéneas, dentro de un contexto social particular. Este desafío de impactar con las prácticas docentes en aulas heterogéneas tiene que ver con la sensibilización y concientización de la Educación inclusiva y para todos.

Las prácticas de enseñanza se conciben como prácticas sociales insertas históricamente y, de acuerdo con Dumrauf y Cordero (2018), esto implica resaltar la posibilidad de transformación por los mismos sujetos que las realizan. En términos de Edelstein y Coria (1995) y Edelstein (2011) las prácticas de enseñanza se enmarcan en las “prácticas docentes” que se desarrollan en contextos socio-históricos concretos, esto las hace casuísticas, singulares, relativas. Basabe y Cols (2007) expresan en consonancia que la práctica de enseñanza es una acción situada de un docente.

El desarrollo de la formación del futuro profesor o de los que ya están desarrollando su profesión no es ajeno a los cambios en la sociedad. Dussel y Southwell (2005) señalan que en respuestas sobre qué se espera de una “buena” escuela se revela la existencia *“...de un colectivo docente y profesional que está pensando qué tipo de institución necesitamos hoy”* (pág. 9). En este sentido recuperamos que los docentes reconocen y quieren cambiar sus prácticas de enseñanza.

## La estrategia del trabajo colaborativo como puente para la Educación inclusiva

Los cambios en la sociedad y las relaciones con la escuela, nos llevan a considerar como un punto de partida la diversidad del aula y *“...se concibe a la educación inclusiva como una estrategia para reducir la exclusión a través de la transformación de las prácticas institucionales y pedagógicas.* (Marco Curricular Referencial, 2019, p.11). Esto requiere de la construcción de apoyos, *“...no son los alumnos quienes deben adecuarse a la escuela sino las escuelas las que deben producir tantas modificaciones como sean necesarias para asegurar que se le brinden a todo el alumnado las experiencias educativas...”* (Cobeñas, Fernández, Galeazzi, Noziglia, Santuccione y Schnek, 2017, p. 39). Por lo tanto, se considera fundamental escuchar a los docentes que llevan adelante su tarea y a partir de la identificación de las dificultades, los logros y experiencias satisfactorias en el aula, reflexionar y repensar las estrategias de enseñanza; fundamentalmente diseñar y evaluar dispositivos pedagógicos que atiendan aulas heterogéneas.

Se considera que el trabajo colaborativo y las voces de los profesores representan el puente, un medio que permite ir y venir, para trabajar, analizar, repensar y evaluar las prácticas de enseñanza. En este sentido compartimos con Anijovich (2009):

*“[...] si la retroalimentación permite detectar fortalezas y debilidades, obtener orientaciones y generar espacios sistemáticos para el intercambio de percepciones, experiencias y saberes, contribuirá a rediseñar cursos de acción, desarrollar aprendizajes más profundos y desempeños más eficaces. No obstante, no debemos olvidar que, para que esto sea posible es necesario instalar espacios dialógicos en nuestras prácticas de enseñanza y evaluación cotidianas [...]”* (p. 145).

## 4.EL CAMINO RECORRIDO: DECISIONES TEÓRICO- METODOLÓGICAS

Esta investigación es de carácter cualitativo y presenta un diseño que se enfoca en las experiencias de los sujetos, en nuestro caso los profesores y en los significados que otorgan a sus prácticas. Se plantearon espacios para releer la práctica desde un pensamiento complejo y con otros, en plenos procesos de ir y volver sobre la experiencia, dialectizando con la teoría, y para ello se proponen diferentes formatos de narrativas recuperados en distintos momentos. En esas diferentes etapas o períodos, los docentes escriben y narran sus experiencias. Se tiene en cuenta lo que plantea Freema Elbaz (2002) recuperado de Anijovich, Cappelletti y Mora y Sabelli (2009), un momento descriptivo, uno narrativo y otro interrogativo. Es decir, instancias donde se realizan descripciones de experiencias, seguidas de otras donde se narran los conflictos, se usan recursos, y hasta se pueden incluir conceptualizaciones para llegar a



la tercera, donde se cuestiona y toma consciencia de aquello que estaba oculto... o por lo menos se apunta a ello. Este ciclo produce nuevas conceptualizaciones y los docentes de la Diplomatura intervenimos en todas ellas. Primero, porque las actividades fueron diseñadas por nosotras, y segundo porque cada revisión, comentario, pregunta, sugerencia la hacemos con la intención de profundizar en esas experiencias, en sus significados, con el objetivo de hacerlos conscientes y lograr, tal vez, transformaciones.

Es decir, el objetivo es tomar distancia del hecho singular, de la experiencia vivida, para convertirla en objeto de reflexión y transformación. Mc Ewan y Egan (1998) expresan que el poder de las historias radica no sólo en la comprensión de ellas:

“Pero además, si el propósito del raciocinio práctico no es sólo obtener una mejor interpretación de nuestras prácticas docentes sino de algún modo mejorarlas, entonces tiene sentido utilizar historias que pretendan explorar el ámbito de lo real y también el de lo posible” (pág. 29).

4.1 Los participantes. De este estudio forman parte 13 profesores de Física, Biología, Matemática y Química que cursaron la Diplomatura durante el año 2019<sup>168</sup>. Todos indicaron tener alguna experiencia en aulas heterogéneas.

4.2 Instrumentos y procedimientos de obtención de información y construcción de los datos. El material de registro por cada uno de los protagonistas resultan: el vídeo de presentación de cada uno; las respuestas y narraciones con relación a las consignas del formulario de Google; la actividad donde recuperan sus experiencias y profundizan sobre ellas; la revisión que realizamos a esta última actividad; la reelaboración de ellas y lo que seleccionaron para compartir en el foro. Todo ello nos permitió construir un dossier que posibilitó trabajar sobre tres dimensiones: I. El trabajo con otros; II. Las estrategias de enseñanza y III: Los significados para Educación inclusiva. Al interior, en una visión diacrónica, se construyeron categorías producto del análisis e interpretación de los escritos.

## **5.LAS VOCES DE LOS DOCENTES. EL ANÁLISIS DE SUS EXPERIENCIAS GUIADA POR LAS INTERVENCIONES**

Asumiendo que los profesores reflexionan sobre sus prácticas y sobre sus experiencias, en procesos mediados por las intervenciones que se hacen desde la cátedra es que se construyeron categorías emergentes que representan las dimensiones de análisis. Para ello se realizó

---

168.- Los profesores participantes se designan con letras mayúsculas que inician en A...hasta M para salvaguardar sus datos personales. Se cuenta con los consentimientos de ellos para realizar este análisis.\_\_\_\_\_

un análisis de contenido de las narraciones de los profesores y las respuestas a los comentarios que realizamos en los documentos que circulaban entre ellos y nosotras.

Por las limitaciones del espacio se presentan algunos ejemplos de las respuestas de los docentes que permitió la construcción de las categorías.

I. Trabajo con otros. En la lectura de los materiales se encuentra que los docentes *buscan ayuda* en los integrantes de los equipos de orientación de las instituciones EOE, en los colegas (otros profesores), y en los diferentes actores que suelen acompañar a algunos estudiantes como los Maestros Integradores (MI) o los Asistentes Personales No Docentes (APND). En menor medida aparece el vínculo con las familias. *“Al comenzar el reemplazo y teniendo en cuenta que iba a trabajar con esta alumna, hablé con la profesora de Matemática que lo había tenido en primer año y ella me aconsejó, desde su experiencia, cómo trabajar con Julieta, qué cosas tener en cuenta. (...) La madre de Julieta no era una mujer presente en su proceso de escolarización”* (Profesor LL).

No se encuentra en las respuestas algún vínculo o relación de los docentes con el equipo directivo. Reviste en imprescindible la participación de todos los actores de una institución escolar, además de decisiones políticas que contemplen los mecanismos para que se puedan desarrollar las transformaciones necesarias tanto en las creencias y representaciones de los actores como su influencia en las prácticas. Espinosa Dávila y Valdebenito Zambran (2016) señalan:

*“Así configurar centros educativos comprometidos con la educación inclusiva, implica la re-organización y la generación de cambios sustantivos en la cultura del centro escolar, cambios que para ser exitosos no pueden imponerse, sino deben asumirse como procesos paulatinos que requieren la reformulación del centro escolar desde y hacia los individuos que lo conforman”* (p. 198).

Por lo general, la estrategia empleada de los docentes es el *diálogo* con el resto de los actores. No se logra identificar si esos espacios de diálogo se producen en el contexto educativo ni las coordenadas temporales. Es decir, si se producen durante el desarrollo de las clases, en horarios especiales, etc.

En algunas respuestas, que no representan la mayoría, se menciona que la institución no colabora y tiene predefinida una actitud frente a los estudiantes: *“Anita era una alumna integrada sin proyecto de integración. El primer día que la vi sentada en clases no supe cómo trabajar con ella, nadie se acercó a decirme. Al terminar esa hora de clases yo pregunté a la preceptora y luego a la del equipo de orientación respecto de cómo debía hacer para darle clases a ella, solo obtuve una respuesta muy triste:....”* Ani no entiende casi nada, apenas lee,



*pero la familia está empecinada en que ella venga a una escuela normal, no sé a qué. Vos no te preocupes que ella solo viene un rato, hace que lee en una compu que trae y luego se va, vos no te preocupes que la calificamos nosotras”* (Profesor H).

II. Estrategias de enseñanza. En esta dimensión se resalta que el total de los profesores involucrados en el estudio explicitan las diferentes estrategias desarrolladas en las clases. En relación con ellas se destaca que *ampliaron el abanico de posibilidades*. En vínculo con el apartado anterior ellas son producto del *diálogo* con las maestras integradoras, con otros colegas, por lecturas realizadas tanto en la Diplomatura como por iniciativa propia. Las orientaciones representan maneras de actuar brindando estrategias. *“En mi caso se daba por discapacidad motriz, por lo que las colaboraciones que recibía eran dirigidas a cómo darle algún texto de lectura (tamaño de letra, interlineado, imágenes), cómo hacerlo participar en clase (por lo general oralmente) y en las evaluaciones darle preguntas claras y precisas sin que se pierda el enfoque de lo se pedía”* (Profesor I).

**Algunas cuestiones que identificamos y que merecen atención son:** *ampliar el concepto de evaluación* al incluir otras estrategias de evaluación y hacia el proceso que involucra; *desarrollar estrategias para todo el grupo y reconstruir la concepción de para qué se enseña Física*. En ese sentido: *“En cuanto a la evaluación consideré varios aspectos. No solo tuve en cuenta los logros de Paolo en la realización de los ejercicios, separar correctamente en términos, resolver cada uno de ellos y hacer el cálculo final. Ejercicios que realizó durante varias clases y que luego formalizamos en una prueba escrita, la cual resolvió utilizando su carpeta como guía. También evalué la relación con sus pares, su integración en el curso, respeto hacia sus compañeros y hacia mí y cumplimiento con las normas de convivencia”* (Profesor LL). Con este ejemplo rescatamos lo que Hoffman (2010) denomina evaluación mediadora. Esta autora expresa que *“La mirada evaluativa es mediadora y multidimensional”* (p. 77). El cambio en las estrategias que emplean los docentes se convierten en ciertas oportunidades en sustanciales para todo el grupo de estudiantes y esto implica asumir nuevos significados, o modificar los existentes en relación con la evaluación. *“Esta metodología (en referencia a las nuevas estrategias), no solo ayudó a superar los obstáculos a mi alumno con TDAH, sino que también a sus compañeros, un grupo tan heterogéneo que necesitaba el andamiaje que podían conseguir de sus pares, se encontraron debatiendo todas las actividades, tratando de describir para luego escribir, robando palabras de sus compañeros”* (Profesor E). Otro profesor expresa lo que sigue: *“...que contenga como estrategias experiencias, videos, juegos, textos con temáticas que sean atrayentes para el alumnado, entre otras. A su vez pensé que no serían exclusivas del estudiante en cuestión sino para todo el curso por igual”* (Profesor B).

Según Cobeñas et al. (2017):

“... las personas con discapacidad tienen el mismo derecho a aprender junto con sus compañeros sin discapacidad, y de entender que las diferencias nos enriquecen en tanto inherentes a lo humano, estas herramientas se usarán en forma beneficiosa y se intentará construir nuevas estrategias en función de identificar y eliminar todas las barreras al aprendizaje y a la participación de todo el alumnado, incluyendo a las personas con discapacidad” (p.39).

En comunión con lo anterior se destacan las palabras de un profesor donde evalúa al estudiante teniendo en cuenta sus potencialidades y las diferencias como oportunidades, aunque convive en él una visión de déficit, donde ciertas áreas serán necesarias revisar y mejorar. *“Evalué sus progresos en comparación con él mismo, con su nivel inicial, no con el nivel de los demás en sus áreas deficitarias. Ayúdele en los trabajos en las áreas que necesita mejorar”* (Profesor J).

El haber presentado diversas estrategias para el grupo escolar, pensando en un principio en la presencia de un estudiante con discapacidad, lleva al docente a reconstrucciones acerca de la enseñanza de la Física. *“Entonces, comprendí que la Física no sólo son situaciones problemáticas basadas en ejercicios y modelos matemáticos, sino es también enseñar los fenómenos físicos que nos rodean y aplicarlos a situaciones cotidianas, que los alumnos no egresen pensando que la Física son sólo fórmulas sino que comprendan que ella se encuentra en todos”* (Profesora A).

III. Educación inclusiva. Aquí focalizamos en tres aspectos que se presentan iterativamente en las narraciones de los docentes y que para mayor comprensión se identifican con otro formato de numeración. Ellos son: i. Nuevos significados para las funciones de algunos actores del sistema educativo (MI y APND<sup>169</sup>); ii. Ampliación parcial del concepto de estudiante con discapacidad; iii. Vínculos logrados con los estudiantes. En adelante describiremos las categorías emergentes mencionadas.

Cuando nos referimos a los nuevos significados para los actores del sistema educativo se hace referencia a que algunos docentes comentan que las lecturas que realizaron en la Diplomatura les permitieron comprender las diferencias entre un maestro integrador y un asistente personal no docente. *“Aprendí cosas y modifiqué conceptos que entendía que sabía pero no eran así. Resulta ser que el acompañante de mi alumno es “acompañante externo” y no “terapéutico” y que su función es lograr una mejor integración de Laura y un mejor desarrollo académico”* (Profesor A).

Con la ampliación parcial del concepto de estudiante con discapacidad referimos aquellos

---

169.- MI: Maestro Integrador. APND: Asistente Personal No Docente.

casos en los que los docentes modifican, enriquecen o reestructuran los significados para estudiante con discapacidad, dado que explícitamente se refieren a ellos con énfasis en sus potencialidades y no recurriendo al déficit como algo que necesita y debe ser modificado. Por ejemplo: *"...nos solicitaron con carácter de urgencia un informe detallado en el cual debíamos explicar por qué y cómo el estudiante había aprobado los trimestres, siendo que en las materias específicas que son los "laboratorios" no se encontraba acreditado, argumentando que "todos los docentes debíamos estar de acuerdo en las notas"* (Profesora A). La docente narra cómo y de qué manera logró establecer un vínculo con el estudiante, desarrollar la materia y evaluarlo, aunque con determinados criterios que no eran comunes a todos los otros espacios, y esto la llevó a una situación de conflicto donde se la interrogó y se le pidieron explicaciones.

Otro profesor expresa : *"Lo que luego entendí, es que tal vez si me decían que un alumno tenía esquizofrenia lo hubiese visto o tratado de otro modo, en cambio así nos centrábamos en las dificultades que tenían para comprender los temas y no en la enfermedad"* (Profesor D). En este caso el docente logra traspasar el diagnóstico de un estudiante y en sus palabras refiere las dificultades donde se centró, y las indicaciones que recibió para trabajar; menciona como estrategias aquellas que permiten potenciar sus posibilidades.

Por último, la profesora H *"... la mamá de Ani me explico que ella sabe leer, dibujar, que le encanta pintar, escuchar música, y sobre todo le gustaba venir a la escuela, me agradeció (con ojos llenos de lágrimas), ya que estaba cansada de que a Ani no le dieran importancia, de que fuera una molestia para la escuela, [...] Para la siguiente semana preparé un trabajo práctico, la llamé, se lo entregué y le dije que yo la iba a ayudar en todo momento que juntas íbamos a hacer el trabajo y le iba a poner nota, ella se asustó un poco, me dijo que no tenía notas, que ella estaba aprobada, le expliqué que era para que no se aburra en las clases, que todos tienen tarea y ella también tiene que hacerla."* Esta docente reconoce las diferencias como oportunidades para trabajar los contenidos proponiendo otras estrategias.

Lo importante es poner la mirada en las potencialidades y no en el déficit particular de ningún alumno. Debemos reforzar los aprendizajes sobre la base de una mirada y actitud positiva, siempre sabiendo que se van a encontrar puntos de anclaje sobre los que se pueda trabajar aún más (Cobeñas et al., p.54).

El Profesor I también, aunque explicita la discapacidad física, no se centra en ella sino que puede distinguir otras habilidades en el estudiante. *"Jaime tiene una discapacidad física, es una discapacidad de nacimiento que lamentablemente lo hace dependiente de tener que ser acompañado de terceros para la mayoría de las actividades cotidianas. Pero eso no le impide al ser un excelente estudiante, que lee, interpreta, razona y justifica las actividades que realiza."*

Vínculos logrados con los estudiantes. Con esta categoría referimos que los docentes que

logran otras miradas del grupo escolar, donde los estudiantes con discapacidad son otros estudiantes más del grupo heterogéneo de su clase logran vincularse con el “ser” de los sujetos. *“Hoy cada vez que nos cruzamos nos abrazamos y parloteamos un rato”* (Profesor I). Por otro lado, en el relato de la profesora H se vislumbra cómo trabajó sus primeras impresiones y lo que otros colegas le manifestaron sobre las dificultades de una estudiante hasta que logró conectarse con ella. Encontró respuestas del tipo: *“Ani no entiende casi nada, apenas lee, pero la familia está empeñada en que ella venga a una escuela normal, no sé a qué. Vos no te preocupes que ella solo viene un rato, hace que lee en una compu que trae...”*. Sin embargo, la docente comenta que estudió, buscó materiales y gestionó las ayudas: *“Le presenté (a Ani) el trabajo, y lo fuimos de a poco completando, algunas cosas las resolvió ella, otras me contó que la ayudaron en casa, y obtuvo su merecido 10, al finalizar el trabajo”*.

En la tabla 1 que sigue se resume el análisis y la discusión realizada lo que permitió identificar para cada una de las dimensiones estudiadas las categorías emergentes señaladas en los párrafos anteriores.

<b>Tabla 1</b>	
<b>Dimensiones</b>	<b>Categorías emergentes</b>
I. Trabajo con otros	Los docentes buscan ayuda en diferentes actores La estrategia es el diálogo
II. Estrategias de enseñanza	Ampliación del abanico de estrategias Ampliación del concepto de evaluación al incluir otras estrategias de evaluación Desarrollo de estrategias para todo el grupo Reconstrucción de la concepción de para qué se enseña Física
III. Educación inclusiva	Nuevos significados para las funciones de algunos actores del sistema educativo Ampliación parcial del concepto de estudiante con discapacidad Vínculos logrados con los estudiantes

## 6. REFLEXIONES Y COMENTARIOS FINALES

En esta comunicación se dio a conocer cómo se problematizó la incorporación de nociones de Educación inclusiva y estrategias de enseñanza a partir de un trabajo en ciclos de descripciones, narraciones y reelaboraciones en pos de hacer conscientes los significados asociados a ellos. Se procuró transitar un camino de reflexión en estas etapas en las que las profesoras de la Diplomatura instamos a los estudiantes (docentes) a hurgar en sus memorias para resignificar sus experiencias. La estrategia que se emplea en este recorrido se relaciona con el trabajo colaborativo entendiendo que la interacción con otros permite recuperar las voces de los profesores y en función de ello trabajar, analizar, repensar y evaluar las prácticas de enseñanza.



En las instituciones escolares están ausentes los espacios institucionalizados de encuentro y trabajo con otro en pos de repensar las prácticas de enseñanza en la diversidad. Las estrategias de enseñanza que los docentes utilizan en sus clases se ven ampliadas por otras que surgen del diálogo con colegas, con representantes de los equipos de orientación, con los maestros integradores, por las lecturas y materiales ofrecidos en la Diplomatura y también por la propia decisión de buscar alternativas. Aunque las estrategias son de lo más variadas, y en varias ocasiones son producto de las dificultades manifestadas en los estudiantes, no dejan de tenerse en cuenta opciones focalizando en diferentes construcciones de apoyos que terminan convirtiéndose en estrategias para todo el grupo. Los profesores terminan replanteándose en algunas ocasiones cuál es el sentido de enseñar Física, y en ese sentido, se asume que transforman sus propias concepciones de la enseñanza teniendo en cuenta a los estudiantes y al contexto involucrado. En relación con la noción de Educación inclusiva logran identificar y diferenciar los roles de algunos de los actores involucrados y colocar la mirada en las potencialidades, más allá de que estén presentes las dificultades. Asimismo crecen y se refuerzan los vínculos con los estudiantes al involucrarse con el derecho a aprender de todos en la diversidad.

## BIBLIOGRAFÍA

Anijovich, R. (2009). La retroalimentación en la evaluación. En R. Anijovich (Comp.). *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.

Basabe, L. y Cols, E. (2007). Cap. 6 La enseñanza. En: *El saber didáctico*. (125-162). Bs. As. : Paidós.

Bardin, L. (1986). *El análisis de contenido*. Madrid: Akal.

Cobeñas, P., Fernández, C., Galeazzi, M., Noziglia, J., Santuccione G., y Schnek, A. (2017). *Educación inclusiva y de calidad. Un derecho de todos*. Argentina: Copidis.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires Marco Curricular Referencial. - 1a ed. - La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2019. Libro digital, PDF

Dumrauf, A. y Cordero, S. (2018). *Tramas entre escuela y universidad. Formación docente, innovación e investigación colaborativa*. Ed UNLP, Bs.As.

Domínguez, M. A.; García, D. Stipcich, S. y Acosta, G. (2019). La formación continua de

profesores de Ciencias Naturales, Matemática e Informática para la Educación Inclusiva. Una experiencia en el marco de la Diplomatura -DEFES- Congreso internacional de Educación. Educación pública, democracia, derechos y justicia social. Disponible en: <https://drive.google.com/drive/folders/1QX03M4RdtQAIB-Zb5fA9yFFpAynnGmnO>

Dussel, I. y Southwell, M. (2005). ¿Qué es una buena escuela? Revista El monitor de la Educación, N° 5, 5 ta época. Argentina, CABA: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Edelstein, G. y Coria A. (1996). Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia. Buenos Aires: Kapelusz.

Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Bs As.: Paidós.

Hoffman, J. (2010). Evaluación mediadora. Una propuesta fundamentada. *En La evaluación significativa*, Rebeca Anijovich (Comp). (73-102). Bs. As: Paidós.

Suárez, D.; Dávila, P. y Ochoa De la Fuente, L. (s/f) narrativas docentes y prácticas escolares. Hacia la reconstrucción de la memoria pedagógica y el saber profesional de los docentes

Menezes Freitas, M. T. y Fiorentini, D. (2008). Desafios e potencialidades da escrita na formação docente em matemática *Revista Brasileira de Educação*, v. 13 n. 37

Mc Ewan, H. y Egan, K. (comps.) (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amarrourtu.



# Un ciclo didáctico de modelización para la articulación de la Educación Sexual Integral en los profesorado de química, física y biología

**Espinoza-Cara, Andrés<sup>1</sup>**

**Bauza-Castellanos, María-Constanza<sup>2</sup>**

**García-Huarque, Gabriela<sup>3</sup>**

1 Universidad Nacional de Rosario (UNR), Argentina [andres.espinoza.cara@gmail.com](mailto:andres.espinoza.cara@gmail.com)

2 Universidad Nacional de Rosario (UNR)

Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, Argentina [maria.constanza.bauza.castellanos@gmail.com](mailto:maria.constanza.bauza.castellanos@gmail.com)

3 Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, Argentina [gabrielagarcia960@hotmail.com](mailto:gabrielagarcia960@hotmail.com)

## RESUMEN

Esta experiencia se enmarca en una secuencia didáctica que consta en analizar los de fenómenos de osmosis en preservativos, el principal dispositivo de barrera utilizado en relaciones sexuales. La propuesta didáctica aquí presentada surge como motivación de analizar la frase que un reconocido doctor durante los debates por el proyecto de ley de la Interrupción Voluntaria del Embarazo en el Congreso de la Nación Argentina. La frase enunciada por este doctor fue: "El profiláctico no sirve de nada, el virus del SIDA atraviesa la porcelana". Basamos esta propuesta en un ciclo de modelización e indagación en torno al tema de propiedades coligativas de las soluciones. El ciclo de modelización se organiza en torno a generar un conflicto cognitivo poniendo en evidencia que se producen cambios en la altura de agua utilizando preservativos al igual que sucede con otros plásticos. Se procede entonces a utilizar soluciones concentradas de distintos tipos de sustancias, de diferente tamaño molecular, para estimar el tamaño molecular a partir del cual las sustancias no atraviesan los preservativos. En esta secuencia didáctica también se abordan formas no heteronormadas de relaciones sexuales, los espectros asexual y arromántico, el sexo como goce, el uso correcto del preservativo para personas con pene, la realización campos de látex para distintos tipos de relaciones orales y se tratan preconcepciones relacionadas a las enfermedades de transmisión sexual.

**PALABRAS CLAVE:** Educación Sexual Integral, Profesorado de Ciencias Naturales, Ciclo de Modelización, Propiedades Coligativas

## 1.INTRODUCCIÓN

A partir de la sanción, en 2006, de la Ley Nacional N° 26.150 de Educación Sexual Integral se volvió obligatoria en Argentina la enseñanza de contenidos relacionados con la sexualidad y el género (El Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina, 2006). La Ley de Educación Sexual Integral rige para los establecimientos de todos los ciclos de la educación formal, desde el nivel inicial hasta el nivel superior de formación docente y de educación técnica no universitaria, tanto de gestión estatal como privada. Esto hace que todas las personas desde su infancia hasta su adultez estudiando carreras terciarias deben recibir instrucción sobre lo estipulado en la Ley.

La Ley tiene la finalidad de asegurar la transmisión de conocimientos pertinentes sobre la sexualidad, procurar la igualdad de géneros y fomentar una sexualidad saludable. Las personas encargadas de llevarla a cabo son las que conforman el profesorado en ejercicio y por lo tanto su formación en estos temas es crítica para la correcta implementación de la Ley. Hasta ahora se ha avanzado en los Centros de Formación en Educación Superior para generar un currículo formal que responda a lo establecido en la ley, sin embargo, los Profesorados de Universidades Nacionales no han implementado todavía acciones formativas específicas de ESI por no encontrarse incluidos en los alcances de la ley.

La ley establece que la educación sexual integral debe ser transversal al contenido disciplinar y esto crea un reto especial para las ciencias naturales donde esas relaciones no son evidentes para ser abordadas en clase por el profesorado. A su vez no se encuentra una amplia variedad de propuestas para el tratamiento de la ESI en ciencias naturales, los pocos ejemplos existentes abordan cuestiones que tienen que ver con la naturaleza de las ciencias en general enfocándose en las inequidades e invisibilización que sufrieron las mujeres en la historia de las ciencias naturales. Actualmente son pocas las propuestas que transversalizan contenidos disciplinares de ciencias naturales con cuestiones de educación sexual. La propuesta didáctica que aquí presentamos se encuentra enmarcada en esta segunda perspectiva.

Las propuestas didácticas enmarcadas en la ESI deben basarse en proveer información y fomentar el análisis crítico de la misma con el estudiantado. Según Plaza, González-Galli y Meinardi (Plaza, Gonzalez-Galli, & Meinardi, 2013) "Se trata de un proceso formativo intencional, por el cual los y las jóvenes adquieren los conocimientos y los valores que capacitan para optar entre las actitudes y comportamientos sexuales que permiten alcanzar un desarrollo personal y social armónico en el plano afectivo, del placer y reproductivo, con libertad y responsabilidad". Una forma innovadora de enseñanza para alcanzar estos objetivos es la propuesta de las prácticas científicas escolares, que son análogas a las de la ciencia (Izquierdo-Aymerich & Adúriz-Bravo, 2003). La enseñanza de las ciencias naturales basadas en este tipo de práctica ha mostrado promover una visión más precisa de las maneras de hacer de



las ciencias naturales. Dentro de la comunidad de la didáctica de las ciencias naturales se destacan dos prácticas fundamentales, la modelización y la argumentación (Adúriz-Bravo & Izquierdo-Aymerich, 2009; Clement, 2000; Hodson, 2008, 2009; Izquierdo, Espinet, García, Pujol, & Sanmartí, 1999; Izquierdo-Aymerich & Adúriz-Bravo, 2003).

Muchas líneas de investigación en didáctica de las ciencias naturales coinciden en que la educación de estas disciplinas debería centrarse en la enseñanza de modelos científicos (escolares) potentes, es decir que tengan gran cantidad de fenómenos que puedan explicar en vez de enseñar multitud de contenidos conceptuales desconectados entre ellos. La modelización es el proceso clave en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias naturales para conseguir que el estudiantado construya los modelos científicos escolares potentes. A su vez la argumentación tiene como principal objetivo producir materiales (textos, maquetas, etc.) enfocados en comunicar aportando pruebas sobre determinados conocimientos. Revel-Chion y Adúriz-Bravo (Revel-Chion & Adúriz-Bravo, 2019) remarcan que “modelizar y argumentar en el contexto de la ciencia escolar supone comprometerse con prácticas epistémicas y utilizar criterios de evaluación que estarían estrechamente relacionadas con el pensamiento crítico, ya que tales prácticas y criterios habilitarán el acceso a la comprensión y a la aplicación de explicaciones científicas relevantes para el ejercicio de ciudadanía en democracia”.

Esta propuesta tiene como objetivo trabajar con las concepciones alternativas relacionadas a los preservativos presentes en estudiantes del profesorado de ciencias naturales en formación. Para tratar estas preconcepciones elegimos el diseño de unidad didáctica Dentro de las propuestas de secuencias didácticas que abundan en ciencia escolar seleccionamos la propuesta de Ana Garrido-Espeja (Garrido Espeja, 2016). La misma se trata de un ciclo didáctico basado en la modelización que consta de seis fases (Figura 1). En este distingue entre i) la secuencia instruccional, aquello que se espera que haga el profesorado o fases de la instrucción (Fig 1. en verde), y ii) el objetivo didáctico, lo que se espera que haga el estudiantado o fases de la práctica de modelización (Fig 1. En blanco).

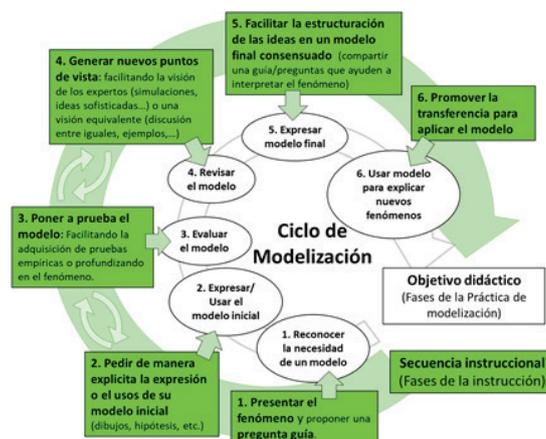


Figura 1. Ciclo de modelización propuesto por Ana Garrido-Espeja.

El ciclo didáctico de modelización aquí presentado se basa en modelizar el fenómeno de ósmosis utilizando el modelo cinético-particulado de la materia, que es un modelo científico potente que sirve para modelizar el fenómeno de ósmosis. Luego se promueve la transferencia de este modelo al caso de la ósmosis en preservativos. Como disparador inicial para favorecer la transferencia se utiliza una frase de un reconocido médico durante los debates por el proyecto de ley de la Interrupción Voluntaria del Embarazo en el Congreso de la Nación Argentina en 2018. La frase enunciada por este médico fue: “El profiláctico no sirve de nada, el virus del SIDA atraviesa la porcelana” (Albino, 2018). La preconcepción que impera en el estudiantado es que los preservativos no dejan atravesar ninguna partícula de ningún material debido a que cuando se los llena con agua el plástico no deja salir el agua y por lo tanto tampoco podrían hacerlo virus o bacterias. Sin embargo, luego de presentar evidencia que el agua sí puede atravesar el plástico de los preservativos se modeliza este fenómeno con el modelo construido previamente por el estudiantado durante el ciclo de modelización. Para garantizar el tratamiento curricular de la ESI se abordan temas relacionados a cuestiones de diversidad de los cuerpos, diversidad de los géneros en su expresión e identidad, diversidad sexual, espectro asexual, espectro aromántico. A su vez seguimos documentos oficiales y de organizaciones activistas para abordar el tema de enfermedades de transmisión sexual, en especial VIH/Sida.

## **2.DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA / DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN**

Este ciclo de modelización fue diseñado para estudiantes de profesorado de ciencias naturales (química, biología y física). En concordancia con los lineamientos de la ESI para las ciencias naturales esta secuencia didáctica aborda formas no heteronormadas de relaciones sexuales, los espectros asexual y aromántico, el sexo como goce, el uso correcto del preservativo para personas con pene, la realización campos de latex para distintos tipos de relaciones orales y se tratan preconcepciones relacionadas a las enfermedades de transmisión sexual.

En consecuencia, nos planteamos como objetivos:

- Reconocer fenómenos de transporte y difusión a través de membranas de distinto tipo de sustancias.
- Modelizar los fenómenos de transporte y difusión a través de membranas.
- Evidenciar la difusión de agua a través de diferentes plásticos, entre ellos los preservativos de látex.



- Determinar un tamaño de corte máximo en el transporte a través del látex de los preservativos por medio de la utilización de diferentes sustancias.
- La identificación de la sexualidad como una dimensión fundamental del ser humano.
- Valorar la perspectiva de género en clases de ciencias naturales y el respeto a la diversidad de género y de prácticas sexuales.
- El respeto de las emociones y sentimientos vinculados a la sexualidad como expresión personal pero también como una construcción social, cultural e histórica.

Partiendo del ciclo de Modelización presentado anteriormente, se diseñó una secuencia didáctica centrada en ideas clave de complejidad ascendente del fenómeno de ósmosis: (a) algunas sustancias pueden atravesar otras sustancias manteniendo las propiedades de cada sustancia (b) la difusión o transporte de sustancias depende de la diferencia de concentración de ambos lados de la membrana (c) la configuración microscópica de la membrana se relaciona con las propiedad de difusión o transporte de sustancias a través de ella.

Fase 1: Se presenta un fenómeno y se propone una pregunta guía. El fenómeno a estudiar es la hinchazón de garbanzos en remojo con agua. Esta actividad tiene el objetivo de reconocer la necesidad de un modelo para explicar el fenómeno.

Fase 2: Se pide de manera explícita la expresión de modelo esquemático basado en partículas sobre el fenómeno de hinchazón de los garbanzos. Esta actividad tiene el objetivo de evidenciar el modelo mental inicial de los estudiantes.

Fase 3: Se pone a prueba el modelo facilitando la adquisición de pruebas empíricas o profundizando en un fenómeno análogo: la hinchazón de una bolsa de nylon llena de agua con azúcar. En esta actividad se varía la concentración de azúcar dentro de la bolsa de nylon y se la sumerge en agua corriente.

Fase 4: Se generan nuevos puntos de vista del fenómeno facilitando las ideas centrales del modelo científico consensuado. En esta actividad se varía la identidad de la sustancia disuelta en el agua dentro de la bolsa de nylon. Esta actividad tiene como objetivo revisar el modelo.

Fase 5: Se facilita la estructuración de las ideas centrales en un modelo final consensuado. Se pide al estudiantado que escriba un resumen de lo analizado para otra persona. Esta actividad tiene como objetivo expresar el modelo final de cada estudiante.

Fase 6: Se promueve la transferencia para aplicar el modelo. Esta actividad tiene como objetivo usar el modelo para explicar el fenómeno de transporte de sustancias a través de preservativos. La actividad inicia con la frase del médico Abel Albino durante el debate por la ILE. La frase dice: "El profiláctico no sirve de nada, el virus del SIDA atraviesa la porcelana". Luego de ser enunciada, se analiza junto con los estudiantes el transporte partículas a través de su membrana. A pesar de haber analizado la mayoría contesta que el agua no pasa porque

se trata de un dispositivo de protección.

Para analizar esto se carga el preservativo de una solución concentrada de azúcar y se ve que el preservativo se hincha al igual que lo hace la bolsa de nylon. Al ser una sustancia no coloreada, no se puede determinar si el azúcar atraviesa el preservativo. Por lo que se propone que analicemos la inclusión de sustancias coloreadas, de distintos tamaños moleculares, para determinar su pasaje a través de la membrana de látex. Se utiliza un colorante rojo para tortas, rojo de bromocresol, y se hace una solución concentrada del mismo. Este colorante se queda dentro del preservativo y no lo atraviesa aún luego de 24 horas. Luego se procede a determinar que el azúcar tampoco atraviesa la membrana del preservativo, por lo que el tamaño máximo de partícula que puede atravesar la membrana se encuentra entre el tamaño de la partícula de agua y el tamaño correspondiente a la partícula de rojo de bromocresol. Con la determinación del tamaño de partícula que puede atravesar la membrana concluimos la parte experimental de la propuesta.

Esta actividad puede ser un punto de partida para la promoción de actitudes responsables y protectoras vinculadas con el uso de preservativo. Sin embargo, es sabido que la transmisión de información no garantiza que las personas adopten conductas sexuales responsables. Morgade et al. (Morgade, Baez, Zattara, & Díaz-Villa, 2011) aclaran que “es sabido que con frecuencia la falta de uso de preservativo no se debe a falta de información o a dificultades en el acceso, sino que suelen subsistir prejuicios negativos respecto de la moralidad de las jóvenes que llevan alguno consigo o temor, por parte de las mismas chicas, a perder al compañero si se exige el uso. Por ello, los condicionantes sociales y culturales de la construcción de la sexualidad representan uno de los ejes estructurantes de la educación sexual con enfoque de género”

Para tener en cuenta los aspectos socioculturales de la sexualidad hace falta reconocer que el pene suele ser el centro de la escena en clases de educación sexual en biología (Morgade & Díaz-Villa, 2011) y su tratamiento monopoliza el discurso al ser el genital más estudiado o del que se habla y se tiende a hablar solo de prácticas sexuales que tienen lugar en relaciones heterosexuales.

A su vez el discurso asocia las enfermedades a la práctica sexual, sin embargo, esto no debería ser así. Francisco Maglio remarca que “si nos atenemos a la realidad científica, la verdadera vía de transmisión son los ‘contactos genitales no protegidos adecuadamente’ y no ‘la sexualidad’. Invocar ésta como transmisión es tan descabellado como llamar a las enfermedades por vía aérea ‘enfermedades transmitidas por la palabra’. Por todo ello, propongo cambiar el nombre de las ETS por ‘enfermedades de transmisión genital’, porque la sexualidad solamente transmite placer (y/o) amor” (Maglio, 1997).

Para abordar el género y la sexualidad desde un enfoque sociocultural, partimos por alejarnos de la biologización de la sexualidad (y su falso binarismo), de la heteronormalización de

los cuerpos, la heterosexualización del deseo y de la imposición normativa del deseo sexual y del deseo romántico. Para esto nos referimos a las diferentes formas de diversidad relacionadas a "Personas Variantes de Sexo, Género, Romanticismo y Sexualidad (PVSGRS)". A continuación, presentamos puntos de encuentro de esta perspectiva con el discurso de cuidado en relaciones sexuales que impliquen genitales:

1. No se habla en binario de las gónadas. El sexo biológico es una categoría compleja donde se conjugan la combinación de tres características sexuales: genética, gametas, morfología de caracteres sexuales primarios (órganos y genitales reproductivos internos, genitales externos, estructuras neurales prenatales sexualmente dimórficas, otros tejidos sexualmente dimórficos) morfología de caracteres sexuales secundarios: hormonas gonadales, estatura, busto, pelvis, masa muscular, vellos, etc (Gendered Innovations in Science, Health & Medicine, Engineering, and Environment, n.d.). Cada carácter sexual aquí listado tiene más de dos categorías por lo tanto puede haber una multiplicidad de combinaciones de esos caracteres sexuales y esto hace falso que el binario "machos" o "hembras". Este tipo de clasificación permite incorporar el tratamiento de personas que tienen cuerpos con diferentes características sexuales, denominadas personas intersexuales, que se alejan del binario conocido. La asignación del sexo al nacer es cultural y no biológica y se basa en el tipo de genitales presentes a la hora del nacimiento. Las personas que tienen otros tipos de genitales al nacer sufren diversos tipos de violencias médicas y de asignación forzada de género.
2. No se binariza el género, es decir tener en cuenta múltiples identidades y sus diferentes expresiones. Se evita caer en el binarismo cisgéneros o transgénero ya que el término Trans es un paraguas que abarca diferentes identidades: Trans, Travestis, Non-Binaries, Género fluides, Género queer, agéneros, Demigéneros, y géneros No-Conforme. Esto permite salir de la correspondencia de sexo y género donde solo los hombres tienen pene y las mujeres tienen vulva. Se hace énfasis en que hay personas con pene, que pueden ser no binarias o mujeres y hay personas con vulva que pueden ser no binarias u hombres. A su vez hay personas que presentan otros tipos de genitales que pueden ser hombres, mujeres, o no binarios.
3. Que el "amor" entre dos personas no es necesario para establecer relaciones sexuales. En este sentido hay personas que sienten atracción romántica en distintas intensidades (personas halorrománticas, demirrománticas, girrománticas, arománticas, etc.) y hacia distintos géneros (personas hetrorrománticas, homorrománticas, birrománticas, panrománticas, omnirrománticas, etc.)
4. Que la sexualidad no es normativa en sí misma. En este sentido hay personas que se sienten atraídas a otras de manera sexual con distintas intensidades (personas holosexuales, demisexuales, grisexuales, asexuales, etc.) y hacia distintos géneros (personas gays, lesbianas, bisexuales, pansexual, omnisexual, etc.).

Teniendo estas perspectivas en cuenta evitamos que “la correcta colocación del preservativo” sea la única práctica de barreras física que se aborde con el estudiantado. Por un lado,

- a) Problematicamos el nombre “preservativos masculinos” que son en realidad “preservativos para personas con pene” ya que cualquier género puede tener pene. A su vez abordamos que cualquier persona con pene puede ponérselo o que otra persona puede ponérselo, siempre y cuando ese acto sea consensuado.
- b) Que no hay presión de tener relaciones sexuales ya que pueden ser personas que se encuentren en el espectro asexual.
- c) Evitar hablar de relaciones entre lesbianas o relaciones gays como únicas posibles, pasando a hablar de relaciones sexuales entre personas con vulva (puede ser una mujer cis y un hombre trans por ejemplo) y entre personas con pene (puede ser un hombre cis y una mujer trans por ejemplo), y personas de diferentes tipos de genitales (relaciones con personas intersexuales).
- d) También hablamos de sexo oral nombrando las partes del cuerpo involucradas: boca-ano, boca-pene, boca-vulva y boca-genital. Para este tipo de relaciones enseñamos como se puede hacer un campo de látex para este tipo de prácticas.
- e) Problematicamos el nombre “preservativo femenino” para hablar de “preservativo para personas con vulva” ya que cualquier género puede tener vulva. También problematicamos la ausencia de estos preservativos para la venta o en centros de salud.

### 3.CONCLUSIONES

Esta propuesta de trabajo nos permite abordar de forma integral distintos aspectos en la formación de futuros profesores, logrando relacionar en una misma secuencia didáctica diferentes cuestiones de importancia en la formación profesional tales como: la identificación de preconcepciones propias, la argumentación como una competencia importante en ciencias, la necesidad de utilizar un modelo para la explicación de un fenómeno experimental y su relación sobre tópicos de sexualidad y género. Comúnmente las propuestas para las asignaturas científicas casi solamente se abocan a tratar el tema de la invisibilización de las mujeres científicas en la historia de la ciencia y casi no se encuentran propuestas que conecten el contenido disciplinar con cuestiones de sexualidad y género.

A partir de la incorporación de la frase “El profiláctico no sirve de nada, el virus del sida atraviesa la porcelana” logramos en primer lugar identificar preconcepciones propias del es-



tudiantado sobre los materiales y en segundo lugar que realicen un diseño experimental que les permita argumentar mediante la utilización de evidencias científicas. La argumentación es fundamental en la comunicación científica y es una competencia que un profesor de ciencias debe propiciar en los estudiantes (Revel-Chion & Adúriz-Bravo, 2019). Para poder argumentar debe existir una comprensión profunda del fenómeno estudiado, es por eso que se incluyó la elaboración de modelos para explicar el fenómeno experimental.

El diseño e implementación de una secuencia basada en el ciclo de modelización, en este caso el ciclo de modelización propuesto por Ana Garrido-Espeja (Garrido Espeja, 2016), promueve que los estudiantes hablen sobre fenómenos para darles sentido, participen en prácticas modelizadoras como usar, expresar, analizar y modificar sus modelos permitiendo la emergencia de mecanismos de autorregulación y metacognición. Es decir, busca promover una situación de aula donde el estudiantado pueda sofisticar el modelo propuesto para explicar un fenómeno experimental de forma autónoma pero guiada y enfocada. Finalmente, incluimos contenidos vinculados a la ESI en la formación del profesorado universitario realizando una transversalización de los mismos con conocimientos de ciencias naturales. Abordamos diferentes formas de diversidad relacionadas abordando variantes de Sexo, Género, Romanticismo y Sexualidad.

Esta propuesta busca realizar un tratamiento transversal básico con un contenido clave que se aborda en profesorados de química, física y biología. Teniendo en cuenta que el profesorado en formación universitario estará encargado de diseñar actividades para implementar la Ley 26.150 en las aulas es imperante incorporar el tratamiento de contenidos relacionados a la misma en los profesorados de ciencias naturales a pesar de que no existan propuestas curriculares específicas para ello.

## BIBLIOGRAFÍA

Adúriz-Bravo, A., & Izquierdo-Aymerich, M. (2009). Un modelo de modelo científico para la enseñanza de las ciencias naturales. *Revista electrónica de investigación en educación en ciencias*.

Albino, A. (2018, July 25). EN CONTRA. Senado de la Nación Argentina Retrieved May 8, 2020, from <https://www.youtube.com/user/Google?hl=es>

Clement, J. (2000). Model based learning as a key research area for science education. *International journal of science education*, 22(9), 1041–1053. doi:10.1080/095006900416901

El Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina. (2006, October 23). Ley 26.150

Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Retrieved May 10, 2020, from <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26150-121222/texto>

Garrido Espeja, A. (2016). *Modelització i models en la formació inicial de mestres de primària des de la perspectiva de la pràctica científica*.

Gendered Innovations in Science, Health & Medicine, Engineering, and Environment. (n.d.). Sex. Retrieved May 10, 2020, from <http://genderedinnovations.stanford.edu/terms/sex.html>

Hodson, D. (2008). *Towards scientific literacy: A teachers' guide to the history, philosophy and sociology of science*. Brill | Sense. doi:10.1163/9789087905071

Hodson, D. (2009). *Teaching and Learning about Science: Language, Theories, Methods, History, Traditions and Values*. Brill | Sense. doi:10.1163/9789460910531

Izquierdo, M., Espinet, M., García, M. P., Pujol, R. M., & Sanmartí, N. (1999). Caracterización y fundamentación de la ciencia escolar. *Enseñanza de las Ciencias*, 17(EXTRA), 79–91.

Izquierdo-Aymerich, M., & Adúriz-Bravo, A. (2003). Epistemological Foundations of School Science. *Science & Education*, 12(1), 27–43.

Maglio, F. (1997). Medicina, sexo y poder. Presented at the III Congreso Argentino de SIDA, Mar del Plata: III Congreso Argentino de SIDA.

Morgade, G., Baez, J., Zattara, S., & Díaz-Villa, G. (2011). Pedagogías, teorías de género y tradiciones en "educación sexual. In G. Morgade (ed.), *Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa*. (1st ed., pp. 23–51).

Morgade, G., & Díaz-Villa, G. (2011). El amor romántico... o del sexo, el amor, el dolor y sus combinaciones temporales. In G. Morgade (ed.), *Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa*. (1st ed., pp. 23–51).

Plaza, M. V., Gonzalez-Galli, L. M., & Meinardi, E. (2013). Educación Sexual Integral y Currículo Oculto Escolar: un estudio sobre las creencias del profesorado. *Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio*, 6, 54–67.

Revel-Chion, A., & Adúriz-Bravo, A. (2019). Modelización y argumentación en la enseñanza de las Ciencias Experimentales. *Didacticae*, (5), 3–6. doi:10.1344/did.2019.5.3-6



# “Una mirada integral en el abordaje de estrategias pedagógicas para la mejora de las trayectorias académicas de estudiantes con discapacidad”

**Rocca, María Agustina<sup>1</sup>**

**Gravellone, Mariana<sup>2</sup>**

1 Facultad de Ciencias Económicas, UNLP. Argentina. [agustina.rocca@econo.unlp.edu.ar](mailto:agustina.rocca@econo.unlp.edu.ar)

2 Facultad de Ciencias Económicas, UNLP. Argentina. [mariana.gravellone@econo.unlp.edu.ar](mailto:mariana.gravellone@econo.unlp.edu.ar)

## RESUMEN

La Facultad de Ciencias Económicas de la UNLP, dentro de sus diferentes servicios, cuenta con un área llamada Unidad Pedagógica, creada en el año 2009 a fin de orientar y asesorar tanto a docentes como a estudiantes en las trayectorias de enseñanza y aprendizaje académicos. En dicho espacio, trabajamos con estudiantes y docentes para contribuir a dichas trayectorias de manera interdisciplinaria e integral.

A modo de describir las diversas acciones y estrategias, mencionamos la existencia del Espacio Docentes (ED) y Espacio Estudiantes (EE) para diferenciar ilustrativamente nuestras intervenciones. Así, el ED promueve a través de diferentes líneas de acción, acompañar, asesorar u orientar en la enseñanza en las Ciencias Económicas, en pos de propiciar un conocimiento pedagógico compartido y plural, que posibilite ofrecer respuestas a los desafíos que se presentan en las aulas universitarias.

Y el EE a través de las diferentes estrategias y propuestas de intervención, se propone acompañar la construcción del rol de estudiante universitario, ofrecer orientaciones para estudiantes en la consolidación de propios métodos de estudio para el aprendizaje de las Ciencias Económicas en los diferentes momentos y tiempos de la trayectoria académica de los mismos.

Como se menciona anteriormente, si bien estos espacios se muestran diferenciados para enmarcar líneas de acción, operativamente se trabaja en nuevos contextos de Orientación Integral, con el objetivo de buscar espacios donde docentes, estudiantes y el equipo de la Unidad Pedagógica trabajen conjuntamente.

Lo que relataremos a continuación es un recorte de la experiencia de trabajo interdiscipli-

nario con el Área de Accesibilidad de la FCE (Facultad de Ciencias Económicas) y la materia Matemática I de la carrera de Licenciatura en Turismo. En tal sentido, articulando las diferentes áreas de trabajo, en este caso para el acompañamiento del proceso de enseñanza y aprendizaje con un estudiante con discapacidad auditiva. En la actualidad, al momento del encuentro en el aula con algún estudiante que presente algún tipo de discapacidad, surge el interrogante por parte de docentes “¿Y ahora qué hacemos?”, “¿Qué hago con un estudiante Sordo?”, “¿Cómo evalúo a un joven que tiene dislexia?”

“¿Qué significa que tiene condición de asperger?”. Preguntas que quedan invisibilizadas si el estudiante que presenta alguna discapacidad o dificultad en el aprendizaje no lo expone es decir, no lo comenta. Ahora bien, cuando el propio estudiante manifiesta que necesita ayuda, ¿Qué hacemos para dar respuesta? ¿A quién consultamos? Estos son algunos de los interrogantes que describiremos en este relato a través de una experiencia pedagógica de abordaje integral.

**PALABRAS CLAVE:** Orientación Integral- Discapacidad- Aprendizaje autónomo-Estrategias pedagógicas

## 1.INTRODUCCIÓN

En la actualidad, al momento del encuentro en el aula con algún estudiante que presente algún tipo de discapacidad, surge el interrogante por parte de docentes “¿Y ahora qué hacemos?”, “¿Qué hago con un estudiante Sordo?” (por ejemplo), “¿Cómo evalúo a un joven que tiene dislexia?”, “¿Qué significa que tiene condición de asperger?”. Preguntas que quedan invisibilizadas si el estudiante que presenta alguna discapacidad o dificultad en el aprendizaje no lo expone es decir, no lo comenta.

Ahora bien, cuando el propio estudiante llama la atención en la clase por su conducta, sea porque interrumpe constantemente, porque sus compañeros pueden llegar a quejarse, o algún familiar se presenta junto con él/ella y comentan su situación o abordaje previos en otras etapas del sistema educativo, emerge la situación “problemática”.

El acceso a la educación es un derecho de todos los ciudadanos y es nuestro deber, propiciar y promover las garantías de acceso a los mismos, en estudiantes con discapacidad. En la actualidad se hace mención a la gran cantidad de estudiantes que ingresan a las aulas. La masificación como resultado de las políticas públicas de ampliación de acceso a los estudios superiores constituye un fenómeno positivo y hasta deseable como paso fundamental hacia la democratización y la universalización.

Sin embargo, el crecimiento de la matrícula y la apertura a nuevos sectores sociales no fue



acompañado de políticas sistemáticas que garantizaran la permanencia y graduación de los estudiantes, por lo que termina impactando de manera negativa en la dinámica académica e institucional (Marrero, 1999; Iriarte y Scherr, 2002; Ezcurra, 2013). Pero eso no debe ser un obstáculo para conocer o acercarse a ellos a medida que se desarrollan las clases. Sino la oportunidad de afrontar desafíos que los nuevos cambios conllevan.

Es un desafío sin dudas en el que todos los que trabajamos en la Educación Superior estamos inmersos.

## **2.DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA / DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN**

Por todo lo mencionado anteriormente y reconociendo que todavía seguimos en constante aprendizaje y formación en este tema, a continuación, describiremos la experiencia de trabajo conjunto entre diversas áreas de la facultad para el abordaje de un estudiante con discapacidad auditiva.

Para repasar al respecto, el término discapacidad auditiva engloba todos los tipos y grados de pérdida de audición, tanto si es leve como profunda. Las repercusiones que una pérdida de audición tiene sobre el desarrollo cognitivo y del lenguaje son muy variadas (Guía de adaptaciones en la universidad Red SAPDU).

En algunos casos puede ser que la audición es deficiente pero resulta funcional para la vida cotidiana. En general, disponen de restos auditivos suficientes para que con los productos de apoyo necesarios (audífonos, emisoras de frecuencia modulada, entre otros), y el apoyo pedagógico preciso, puedan adquirir y/o aprender el lenguaje por vía oral. Es habitual que vaya acompañada de deficiencias de articulación, vocabulario, comprensión lectora etc. O encontrarnos con pérdida total de la audición. Donde necesitan la vía visual como canal comunicativo y de acceso a la información. En lo referido al aprendizaje pueden tener grandes dificultades en la lectura de textos académicos y su comprensión lectora. Es importante conocer la discapacidad auditiva se adquirido con anterioridad al desarrollo del lenguaje oral o con posterioridad a este, pues dicha característica tiene una gran influencia en el desarrollo de las habilidades lingüísticas, relevantes para el estudio Universitario. El dominio de competencias en lectura y escritura es determinante para el desempeño académico de cualquier estudiante debido a que ambas destrezas son prácticas sociales y modos de interacción que requieren para su aprendizaje el desarrollo de destrezas cognitivas, lingüísticas y el conocimiento de la cultura disciplinar.

Ahora bien, retomando, en el año 2019, el Área de Accesibilidad consulta a la Unidad Pe-

dagógica (UP) sobre un estudiante (que denominaremos X) que se encuentra estudiando Licenciatura en Turismo y cursando por ese entonces matemática 1. El cual ya había rendido en varios ocasiones los parciales no pudiendo alcanzar la nota para aprobar.

A fin de conocer el caso, nos reunimos todas las áreas que estaban al tanto de la situación del estudiante y que podían aportar desde sus diferentes lugares: así, Accesibilidad, Bienestar Universitario, representantes de la CUD, docentes de la materia en cuestión y UP estábamos juntos para poder conversar sobre la situación de dicho estudiante a fin de buscar estrategias útiles para su cursada. Y que respondieran por supuesto a sus propias necesidades.

Las diversas líneas de acción que desde la UP llevadas a cabo, ponen al estudiante en el centro y apuestan a su singularidad, respetando sus fortalezas para a partir de ello poder elaborar un plan de acción que responda a sus necesidades.

El objetivo de las primeras reuniones entonces fue primero conocer al estudiante en cuestión, siendo que en la reunión no se encontraba presente, nos preocupaba conocerlo y saber en qué podíamos ayudarlo (la UP trabaja a demanda de los estudiantes que se acercan para recibir orientaciones o asesoramiento en la metodología de estudio).

Conocer al estudiante con sus singularidades, ayuda a definir posibles estrategias de intervención para mejorar en este caso su desempeño académico. Pero eso solo no basta, pues deja por fuera al sujeto en situación de aprendizaje. Tampoco por conocer su discapacidad auditiva, generalizamos que todos los que presentan esa discapacidad, tienen las mismas demandas, dificultades o requerimientos, caeríamos en un error. Lo importante para nuestro abordaje y atención, es conocer al estudiante, sus necesidades y la situación de enseñanza-aprendizaje.

Previo a la fecha del examen, pudimos tener un encuentro en la UP, con el estudiante, la docente y la intérprete: nos presentamos, le contamos cómo podíamos acompañarlo en el estudio de las materias, ofrecerle y presentarle diferentes técnicas para estudiar, y organizar la información si él lo requería. Y a su vez, ofrecer a la docente y a sus colegas de la cátedra orientaciones para el diseño de las evaluaciones, trabajos prácticos.

Escuchamos y atendimos las necesidades del estudiante en base al parcial por venir, para lo cual se destacaron los siguientes puntos:

- Dudas de contenidos, en las que la docente pudo ir explicando con tiempo y mediante ejemplos claros.
- Se indagó la modalidad de examen: la docente describió cómo iba a ser el parcial, contenidos que entraban, cantidad y tipos de consignas, duración del mismo.
- Se adecuó el examen, como sugerencia del docente, por la gran cantidad de contenidos en dos partes: una presencial en el aula y la otra con un trabajo domiciliario.



- Se sugirió que en el examen escrito tenga una disposición espacial de manera fragmentada, es decir, que las consignas estén separadas con líneas, para reconocer visualmente punto por punto y no haya confusión con tantas palabras escritas.
- Se indicó que las consignas estén redactadas con palabras que el estudiante comprenda y no presten a confusión (grupo-equipo), para llegar a dicha estrategia, fuimos analizando ejemplos de redacción de consignas para que el estudiante identifique donde se le prestaba a confusión. A su vez, que las consignas sean con letra y tamaño que el estudiante pueda leerlas.
- También, poder resaltar con negrita o subrayado aquellos conceptos relevantes de la consigna, aquello que debe descubrir, explicar. A modo de guía para reconocer lo importante de la pregunta o ejercicio y que lo pueda guiar para la elaboración de la respuesta.
- Se sugirió proporcionar información sobre el examen por adelantado, los requisitos y los criterios de evaluación; evitar dictar las preguntas y permitir durante el examen escrito la utilización de un diccionario si era necesario.
- Remarcamos la importancia de que el estudiante lea el examen y pregunte cualquier duda de comprensión sobre lo que tenía que hacer, para que pueda comenzar a resolver sin dudas sobre las consignas planteadas. Y si las hubiera, consultar a los docentes.
- Desde la UP, se sugirió especialmente tener en cuenta el tiempo dedicado al examen, la posibilidad de dividirlo en dos partes, ya que X requiere de un tiempo extra para leer, decodificar y comprender, para luego poder contestar las diferentes consignas del parcial, teniendo en cuenta que en el aula se presentan varios estímulos que no permiten la concentración de X (anteriormente, mencionaba que se distrae ante estímulos distractores). Este trabajo en conjunto resultó de utilidad para X, quién pudo rendir su parcial a la luz de estas cuestiones que mencionamos y para todos los actores que comparten con él a fin de aprender y propiciar un escenario posible y accesible para él. Los resultados buenos positivos, luego de rendir el parcial y el trabajo domiciliario, con algunas correcciones que X tuvo que volver a realizarlas, puedo aprobar la cursada. Hubo un gran esfuerzo y motivación por parte del estudiante y el grupo docente quien siempre lo acompañó y realizó todo tipo de devoluciones para que X pueda reforzar ciertos aprendizajes necesarios para aprobar la cursada, aún queda mucho por afianzar en cuestiones relacionadas con hábitos de estudio, estrategias de aprendizaje, que son comunes para todos los estudiantes en la Universidad. Poder adaptarse a la cultura Académica, sus ritmos, textos, formas de evaluaciones lleva tiempo, es un proceso de construcción del oficio de ser estudiante universitario y desde la UP acompañamos dicho proceso



### 3.CONCLUSIONES

Una enseñanza que atienda a la diversidad debe responder al desafío que supone brindar a cada alumno en particular la atención necesaria a fin de contemplar y satisfacer sus posibilidades y necesidades educativas con variados recursos que estimulen el desarrollo de habilidades para facilitar una enseñanza autónoma y un aprendizaje cooperativo (Anijovich, R 2004).

Entendemos el aprendizaje autónomo como aquel en el que el estudiante, en interacción con otros, puede decidir dentro de ciertos límites, acerca de su propio proceso de aprendizaje y como orientarlo. Adquirir competencias para lograr el aprendizaje autónomo prepara al estudiante para la toma de decisiones responsables, para reflexionar críticamente sobre su hacer y para interactuar con otros en la construcción de nuevos conocimientos. Significa tener las herramientas necesarias para alcanzar un determinado propósito en el aprendizaje y la capacidad estratégica de saber cuándo y cómo utilizarlas. Esto favorece que el estudiante asuma como propio el placer por aprender, el deseo de saber más, la capacidad de asombro, a un despertar de la curiosidad y el impulso hacia la autorrealización y afirmación de sí mismo.

Estudiantes con una misma discapacidad, pueden tener diversas afectaciones en su desenvolviendo, a su vez, va a depender de las singularidades década uno, el entorno familiar, social y la educación recibida, sus aprendizajes previos.

Mediante la experiencia de trabajo integral con el abordaje de orientaciones pedagógicas en este caso particular, se pudo destacar ciertas estrategias a tener cuenta para las futuras clases en el aula, que también puede servir para todo el alumnado:

- Brindar a los estudiantes toda la información, las distintas propuestas o acciones con que cuenta la Facultad y la UNLP para acompañarlo en su trayectoria académica.
- Dar a conocer a los docentes el espacio de la UP, para realizar consultas en lo que refiere a los modos de evaluar, de diseñar trabajos prácticos que acompañen a las necesidades de los estudiantes, si así lo requieran...
- Informar a los estudiantes sobre el Espacio Estudiantes, para contar con un espacio, si así lo requieran, puedan consultar sobre metodología de estudio.

**En el aula:**

- Materiales: Utilizar toda la información posible mediante medios visuales diapositivas, vídeos, soportes en papel, escrituras en las pizarras, etc.
- Que los textos sean en tamaño y letra que el estudiante pueda leerlos sin realizar un gasto de energía extra en tratar de decodificar visualmente las palabras, ya que después no le quedará energía para utilizar los recursos cognitivos más complejos que involucra la comprensión lectora.
- Informar con claridad al alumno las actividades que tiene que realizar, cómo tiene que hacerlas, qué recursos y apoyos puede utilizar.
- Facilitar por escrito la programación, objetivos, contenidos, plazos de presentación de trabajos, la dinámica a seguir en líneas generales durante el curso.
- Siempre que sea posible, organizar las clases en forma de "U", para que el estudiante pueda ver las intervenciones de sus compañeros.

Este relato pone nuevamente a la luz la importancia de poner el centro de la escena al estudiante, más allá de su discapacidad; conocerlo, escuchar sus necesidades, saber cuáles son sus potencialidades, fortalezas, para a partir de allí poder planificar un plan de acción que dé respuestas a sus necesidades académicas. Y hacerlo conjuntamente con los docentes y todas las áreas que trabajan en pos a garantizar sus derechos. Aún nos queda mucho por aprender para dar respuestas a las nuevas demandas.

**BIBLIOGRAFÍA**

Anijovich, R. (2004). Una introducción a la enseñanza para la diversidad. Buenos Aires: Editorial Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A.

Ezcurra, A. M. (2013). Igualdad en educación superior. Un desafío mundial. Buenos Aires: UNGS, Serie Universidad.

Iriarte, A. y Scher, O. (2002). Primeros tramos de la Universidad de Buenos Aires. Masividad-calidad-rendimiento ¿conceptos en pugna? En A. Iriarte (Comp.), El laberinto de la educación superior en la Argentina de los noventa: Universidad, Estado, mercado (pp. 83-100). Buenos Aires: Proyecto Editorial.

Marrero, A. (1999). Del Bachillerato a la Universidad. Rupturas y continuidades. Éxitos y fracasos. En M. Buschiazzi (Comp.) y otros, Pedagogía universitaria: presente y perspectivas. Montevideo: Udelar-UNESCO-Grupo Montevideo de Universidades

Red SAPDU. Red de Servicios de Apoyo a Personas con Discapacidad en la Universidad - Grupo de Adaptaciones. Guía de adaptaciones en la universidad. ISBN: 978-84-697-4869-5

# Violencia contra las mujeres ¿Contenido transversal de Derecho Privado I?

**Andriola, Karina A.**<sup>170</sup>

1 FCJyS UNLP. Argentina. [karinaandriola1@hotmail.com](mailto:karinaandriola1@hotmail.com)

## RESUMEN

El presente trabajo busca reflexionar y compartir una experiencia educativa llevada adelante en la asignatura Derecho Privado I de la carrera de Abogacía de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP en los años 2019 y 2020. En el marco de la clases libres intensivas orientadas a los/as/es estudiantes que apunten a rendir libre la asignatura, se introduce como contenido transversal la problemática de las violencias contra las mujeres a través de diferentes estrategias pedagógicas como parte de la innovación educativa.

**PALABRAS CLAVES:** Derecho privado I- Innovación Curricular- Violencias contra las mujeres- Perspectiva de género y diversidad.

## 1. INTRODUCCIÓN Y ENCUENTRO CON LA TEMÁTICA.

El trabajo tiene como objetivo compartir y analizar una experiencia educativa en la enseñanza de Derecho Privado I, ediciones de las “clases libres intensivas” noviembre de 2019 y febrero de 2020, en las cuales nos propusimos utilizar como contenido transversal la Ley 26485 de Protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos que desarrollan sus relaciones interpersonales (en adelante la Ley de Protección Integral). Dicha experiencia se realiza en el marco de una asignatura obligatoria de la carrera de Abogacía de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP pero que no forma

170.- Abogada feminista y mujer lesbiana. Especialista en Derecho de Familia (UBA) y en Docencia Universitaria (UNLP). Docente de Derecho Civil I, FCJyS UNLP. Integrante de la Red de Profesoras FCJyS, del Área de Género del Instituto de Cultura Jurídica y de la Sociedad Argentina de Sociología Jurídica. Mail: karinaandriola1@hotmail.com



parte de los espacios de transito obligatorio de los/as estudiantes, ya que no es una comisión por promoción sino que es optativo para los/las estudiantes que deseen rendir libre dicha asignatura en algunas de las nueve mesas que hay a lo largo del año, otra de las posibilidades de aprobar la materia que permite el plan de estudios V y VI de la carrera.

La posibilidad de reflexionar sobre la experiencia se encuentra guiada primero por la posibilidad no solo del análisis de sus aciertos y sus desaciertos, sus posibles y necesarios ajustes, sino también por la potencialidad de ser replicada en otr\*s<sup>171</sup> docentes, en la misma o en otras asignaturas. Las motivaciones de esta experiencia son subjetivos y objetivos, subjetivas en cuanto a quien escribe y fue quien implemento la intervención es una docente feminista y lesbiana, militante sobre dicha temática, quien participa desde hace ocho años en equipos de investigación e intervención de sobre género, violencia de género y educación jurídica<sup>172</sup>, y haber trabajado en organismos públicos referentes a la temática. Descripción que no esa accesoria sino que forma parte de una epistemología feminista (Blazquez Graf Norma 2012,) y *queer*

En cuanto a las motivaciones objetivas provienen tanto de instrumentos legislativos y de los resultados del trabajo empírico realizado de cara a la elaboración del Trabajo Final Integrador en Docencia Universitaria donde entrevistamos a cinco docentes de la asignatura Derecho Privado I y a seis docentes de la asignatura Derecho Civil V, conforme al plan V y Derecho de las Familias conforme al Plan VI, asignatura que se encuentran ubicado conforme a ambos planes de estudios casi al final de la carrera. De dicha investigación surge que cuando fueron indagados por la temática de género l\*s docentes de Derecho de las Familias lo mencionaban vinculado al tema “Violencias” pero era un tema ubicado al final del programa que en muchas comisiones casi no llegaba a verse o se veía con poco tiempo mientras que los docentes de Derecho Privado I (todos ellos varones), de las referencias que había al tema en tres de las cinco entrevistas, lo vinculaban a otros temas puntuales como interrupción voluntaria del embarazo, ley de identidad de género y nombre.

A ello se suma que en la FCJyS no existen ninguna asignatura obligatoria específica sobre “Género y Derecho” como si existe en otras facultades donde se dicta la misma carrera po-

---

171.- El uso del \* e se fundamenta en las enseñanzas de Cabral quien plantea “Podríamos escribir siempre los. Podríamos escribir los/as. Podríamos escribir los y las. Podríamos escribir los, las y les. Podríamos usar un arroba. Podríamos usar una x. Pero no, usamos un asterisco. ¿Y por qué?. Porque no multiplica la lengua por uno. Porque no divide la lengua en dos. Porque no divide la lengua en tres. Porque a diferencia del arroba no terminará siendo la conjunción de una a y una o. Porque a diferencia de la x no será leído como tachadura, como anulación, como intersex. Porque no se pronuncia. Porque nace saltar la frase fuera de renglón. Porque es una telaraña, un agujero, una estrella. Porque nos gusta”. Cabral M. (ed) (2009) Interdicciones. Escrituras de la intersexualidad en castellano. Anarrés. Córdoba

172.- Hago referencia a los proyectos de investigación ejecutados en el Instituto de Cultura Jurídica de la FCJyS de la UNLP bajo la dirección de Manuela González y pueden consultarse en la página web de dicho instituto

reemplazo la Universidad Autónoma de Barcelona- sino seminarios de grado cursados<sup>173</sup> que como tal solo es obligatorio uno solo a lo largo de la carrera y es la elección de l\*s estudiantes motivo por el cual podrían transitar casi toda la carrera, conforme a sus recorridos por cátedra y comisiones sin conocer dicha normativa. Como parte de dicha motivación objetivo tenemos además que pensar que l\*s estudiantes una vez graduados pueden ocupar cargos de poder que se encuentran ante una sociedad según el Registro Nacional de Femicidios del Observatorio “Mujeres, Disidencias, Derechos” de las Mujeres de Matria Latinoamericana indica que en los primeros 100 días de 2020 hubo 96 femicidios, femicidios vinculados y trans/travesticidios, además se registraron 61 intentos de femicidios<sup>174</sup>.

Datos que nos permitieron no solo pensar en el imperativo de incorporarlo a la enseñanza sino preguntarnos ¿Cómo podemos abordar la violencia de género en el marco de la enseñanza del Derecho Privado I? ¿Cómo incorporar contenidos sin desplazar los contenidos que planea el currículum formal? ¿Qué estrategias pedagógicas podemos utilizar? ¿Cómo contribuimos con ello a la formación de abogad\*s con perspectiva de género y diversidad cuando de violencia se trata? Preguntas que nos llevaron a la necesidad de reflexionar sobre la perspectiva de género y diversidad, las violencias, el currículum, la innovación curricular, educación jurídica y transversalización de la perspectiva de género categorías teóricas que desarrollaremos en el segundo título. Temática última donde existen varias publicaciones donde se analiza dicha presencia en los diseños curriculares (Maria Aranzazu Calzadilla Medina y Estefanía Hernández Torres 2018, Daniela Zaikosky Biscay, 2018, Manuela González 2019, Liliana Ronconi 2020), o la incorporación en determinadas asignaturas (Julieta Cano 2019, Karina Andriola y Julieta Cano 2017, Karina Andriola 2018, Daniela Heim 2019, Marisa Herrera 2017, Liliana Ronconi 2020, Zaikosky 2019).

## 2. EL CURRÍCULO Y EL CONTEXTO

En este apartado buscaremos delimitar brevemente algunas de las categorías teóricas que se pondrán en juego en el trabajo. A saber pensar una intervención educativa que conside-

173.- En el segundo cuatrimestre del año 2019 se llevaron los seminarios: “Interrupción Voluntaria del Embarazo”, “Género y Derecho Penal”, y “Género y Derecho” de los cuales este cuatrimestre continúa dictándose el seminario de este último, mientras que como Seminario Intensivo de verano se dictó “Género y disidencias desde una perspectiva interdisciplinaria de derechos humanos”.

174.- Información que surge de la noticia “Números que duelen: 96 femicidios en 100 días” En la página de noticias Inforegión. Disponible <https://www.inforegion.com.ar/2020/04/11/numeros-que-duelen-96-femicidios-en-100-dias/> (10/5/2020)



ramos innovadoras implica previamente comprender que es el *currículum*<sup>175</sup>, un concepto difícil y debatido por l\*s autor\*s, el cual debemos pensar vinculado con la necesidad de responder a los tipos de educación en cada momento histórico, las necesidades de un proyecto político-social amplio y sostenido en cada caso y que puede implicar estar sujeto a transformaciones y reformulaciones, en el cual existen sectores sociales que piensan e impulsan el *currículum*. Su estudio implica una investigación “no sólo de cómo se organiza el conocimiento para su transmisión -para la educación- sino también de los fines que subyacen detrás de la transmisión del conocimiento” (Ulf Lundgren 1992:11). A su vez puede subdividirse entre los aspectos estructurales y formales del *currículum* (más propios del *currículum* formal) de aquellos procesales- prácticos que hacen al *currículum* real. Currículum que en este caso se da en un contexto, la FCJyS y recortado a una asignatura dentro del plan de estudios, Derecho Privado I, en dos ediciones de su dictado en clases libres intensivas de la cátedra I.

Entre los contenidos de Derecho Privado I encontramos como temas centrales nociones introductorias al Derecho Civil, el Derecho de las Personas (humanas y jurídicas) y la teoría del acto jurídico y las ineficacias. Las ediciones intensivas cuentan con una carga horaria de 24 hs. repartida en 8 clases consecutivas de 3 horas en su mayoría a cargo de quien escribe, no obstante que en algunas oportunidades se convoque a algún\*s auxiliares de la cátedra -un\* con experiencia profesional en la temática- a colaborar con algunos contenidos o se permita la participación de l\*s ayudantes graduad\*s y estudiantes\*s. En las clases libres solo abordamos algunos temas del programa, las clases generalmente cuentan con un número reducido de estudiantes que no superan los 15, un número óptimo para la enseñanza de calidad, ya que al existir una gran oferta para cursar la materia de manera cuatrimestral en 11 comisiones son pocas las personas que optan por rendir libre.

La experiencia de transversalizar contenidos era una experiencia que habíamos realizado vinculado a Ley de Identidad de Género (Karina Andriola y Vanesa Sagasta 2019) en las ediciones de febrero y abril-mayo del año 2019. En ese sentido la propuesta era repetir la experiencia pero con otro contenido que como explicamos previamente, tenía la particularidad de ser invisibilizado, por no decir negado, como contenido dentro de la materia, ya que incluso cuando se consultó a l\*s docentes sobre género un caso menciono que “era un tema de familia”, y la única referencia que hacia el programa a la violencia era como “vicio de la voluntad” en la parte de acto jurídico como parte de ese *currículum* formal. Ello en el marco de un programa que si bien es del año 2015 donde tampoco existían referencias explícitas a tratados

---

175.-Alicia De Alba lo entiende como “la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que se conforman una propuesta política educativa pensadas e impulsadas por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, en donde algunos de estos son dominantes y otros tienden a oponerse y a resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación, lucha e imposición social. (1995:58).

internacionales sobre derechos humanos en temas de género, como la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (en adelante CEDAW) y la Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer (en adelante Convención de Belén Do Para), ni del *soft law* como los Principios de Yogyakarta: Principios sobre la aplicación de la legislación internacional de derechos humanos con relación a la orientación sexual y la identidad de género o las Reglas de Brasilia para el acceso a la justicia de las persona en situación de vulnerabilidad, así como tampoco referencia a fallos de la Corte Interamericana de Derechos Humanos sobre la materia un dato propio de la resistencia a actualizarse y realizar un abordaje convencional y con perspectiva de género y diversidad<sup>176</sup> en el proceso de enseñanza y aprendizaje, al menos desde el *currículum* formal. Normativa citada que en conjunto con la Ley 27499 vigente desde el 10 de enero de 2019 de Capacitación obligatoria en las temática de género y violencia contra las mujeres por parte de l\*s integrantes de los tres poderes del estado fundamenta nuestra incorporación como contenido transversal.

### 3.LA EXPERIENCIA

Cuando pensamos en incluir la enseñanza del tema “violencia de género” como innovación-desafío pedagógico e incorporarla al *currículum* real y utilizarla como núcleo curricular transversal para trabajar los contenidos del derecho de las personas y de teoría del acto jurídico, el gran desafío, tanto desde la enseñanza-aprendizaje teórico como desde la práctica, fue el límite que no podíamos desconocer la enseñanza y aprendizaje de los contenidos del *currículum* formal que resultaban aquellos que serían evaluados por tod\*s l\*s docentes de la cátedra en la mesa libre donde l\* evaluador\* resulta aleatorio por un sistema de sorteo. En ese sentido nos encontrábamos con lo instituido, con las resistencias. Inclusive además pensar la innovación a nivel contenido resultaba imprescindible romper con la manera tradicional de enseñar y en la que incluso habíamos aprendido y que también implicó resistencias tanto por docentes de la cátedra que en alguna oportunidad colaboraban en la clases libres y de l\*s estudiantes.

En ese sentido pensamos que debíamos utilizar nuevas estrategias pedagógicas propias de una pedagogía feminista y crítica (Andriola Karina, 2019b), a tal fin conjuntamente de la Ley de Protección Integral de las Mujeres, manuales, el CCyC y los micros sistemas legislativos que abordábamos en la materia se necesitaban poseer conocimientos de otras ramas del derecho y de las ciencias sociales en relación a los estudios de género y queer. A su vez fuimos consientes que lo que nosotr\*s proponíamos era un comienzo en el conocimiento tanto de

176.- Para abordar dicho concepto se recomienda consultar el trabajo de Karina Andriola (2019a)

ley, la temática de las violencias, la perspectiva de género y diversidad, una introducción y no configuraba una capacitación completa y acabada, incluso la ley es extensa y solo trabajamos con algunos de sus títulos, el primero- imprescindible- sobre disposiciones generales (que aborda el ámbito de aplicación, objeto, derechos protegidos, la definición, el tipo y las modalidades), el título segundo, capítulo I sobre preceptos rectores y el título tercero sobre procedimiento.

En ese sentido la innovación podría resumirse en un conjunto articulado de estrategias: a saber presentación, uso de lecturas Transversales, trabajo con casos y jurisprudencia, alfabetización sobre el protocolo de Actuación ante casos de violencia de la UNLP, alfabetización sobre los espacios de atención entorno a la temática, y la clase y la exposición-intervención en el pasillo de la FCJyS. En cuanto a la *presentación* de nuestra propuesta, de la asignatura y del *staff* docente se realizó la primera clase, precedida por una presentación muy breve de la docente a cargo, como Jefa de trabajos prácticos, feminista y lesbiana, para posteriormente pedirles a l\*s estudiantes y docentes que se presentaran en una hoja e incluyeran en ella datos de su vida personal que quisieran compartir, hobbies, intereses, inquietudes que le generaba la enseñanza aprendizaje de la materia y que después hicieran un avioncito de papel que posteriormente serían leídos<sup>177</sup> por otr\*s compañer\*s.

Presentación que sirvió no solo para descubrir la militancia de vari\*s estudiantes en temas de género, las orientaciones sexuales no hegemónicas, su interés en la temática, quizás abierto no solo por la breve presentación de la docente a cargo lo cual resultaba un insumo imprescindible para no pensar a la enseñanza como aislada de la realidad y de aquello que ocurre fuera de las aulas, compartimentada y ajena a sus experiencias personales y laborales. Estrategia que buscaba receptar y subvertir también las críticas que recibe la enseñanza jurídica predominante en las Facultades de Derecho, donde predomina la educación bancarizada con estudiantes pasiv\*s, teniendo en miras educación jurídica que allí se recibe es una de las causas de la jerarquía jurídica en un lugar “inmensamente político” (Duncan Kennedy 2004:143).

Decidimos trabajar con algunos artículos puntuales que implicaban conocimientos de otros campos del saber que nos iban a permitir conocer nuev\*s autor\*s, formas de producir conocimiento, donde se iban a surgir los primeros desafíos y resistencias, incluso de l\*s propi\*s colegas. A tal fin elegimos un pequeño grupo de lecturas a las que llamamos “*transversales*” cuyos autor\*s pertenencia tanto a diferentes ramas del derecho como la filosofía jurídica, la sociología jurídica como a las ciencias sociales (especialmente a la sociología). Oriundas diferentes lugares de Argentina y que existieran dentro de dicha selección trabajos teóricos pero también empíricos.

---

177.- Dicha intervención en la edición de noviembre de 2018 fue filmada y puede verse en el siguiente link <https://drive.google.com/file/d/1kiGcfBLc6KQdMnJLPCj1eu0LJMFyVhof/view?usp=sharing> (10/20/2020)

Luego de la presentación de las lecturas transversales como una estrategia de *marketing* para su lectura, para sorpresa de tod\*s l\*s estudiantes, se convocó a pequeños grupos de estudiantes para que leyeran un texto cada grupo que sería presentado a la clase siguiente. Dichas lecturas cambiaron entre una edición a otra, no solo para renovarnos, sino también en función de los mismos comentarios que tuvimos edición a edición. Entre dichas lecturas podemos mencionar en la edición noviembre 2019: a) Dabove y Arrubia (2018). ¿Demasiado vieja para el sexo?<sup>178</sup>, Deza Soledad (2019). Cruces y objeción de conciencia: el rito de impugnar la autonomía sexual<sup>179</sup>, Ruiz Alicia E.C. (2014). Cuerpo/Cuerpos <sup>180</sup> y en la edición febrero 2020; Caponi Sandra (2019). Scientia Sexualis: el lugar de la mujer en la historia de la psiquiatría <sup>181</sup>. Sánchez Mariana N. (2019). Acceso a la justicia: ineficiencia e impunidad en casos de violencia de género, Ruiz Alicia E. C. (2014) Cuerpo/s. Aquí empezaron los desconciertos, porque a medida que se realizaban los comentarios sobre las lecturas íbamos tomando nota en el pizarrón para una vez concluida la presentación y discusión de las ideas del texto, las dificultades y sensaciones producidas por su lectura, y se empezaron a adelantar algunas de las vinculaciones con los contenidos del programa, cuya lógica era explicada, retomada y desmenuzada en las clases que continuaron.

Otra de las estrategias utilizadas fue crear y utilizar casos prácticos donde pudiéramos integrar la Ley de Protección contra las violencias, y eventualmente otros microsistemas legislativos como la Ley de Derechos del Paciente Nro. 26529, la Ley de Identidad de Género nro. 27.743, la Ley de Parto Respetado Nro. 25929 o la Ley de Salud Mental Nro. 26.657 y seleccionar jurisprudencia en la cual pudiéramos observar problematizar perspectiva de género y diversidad ante situaciones de violencia de cualquiera de los tipos que plantea la ley, los fundamentos, o bien identificar situaciones de violencia no resueltas con perspectiva de género y diversidad para preguntarnos sobre otras posibles soluciones, interpretaciones. Por ejemplo reemplazar de la enseñanza el fallo de la Corte Suprema de Justicia de la Nación “Ponzeti de Balbin c/ Editorial Atlántida s/ Daños y Perjuicios” a lo que me intervención es que si bien fue un fallo pionero es del año 1984 y hacemos referencia a un varón, blanco, por el fallo sobre que hace lugar a la petición de la Asesora de Menores, Silvia Fernández pidiendo se prohíba a los medios de comunicación

178.– Publicado en la Revista Derecho y Ciencias Sociales; no. 19. Pág. 63. Disponible en <https://doi.org/10.24215/18522971e039> (10/5/2020)

179.– Los trabajos de Soledad Deza y Mariana Sánchez se encuentran en González Manuela, Miranda Marisa, Zaikosky Biscay Daniela (coordinadoras). Género y Derecho. UNLPam. Disponible en <http://www.unlpam.edu.ar/cultura-y-extension/edunlpam/catalogo/actas-de-eventos-academicos/genero-y-derecho>(10/5/2020)

180.– En Ruiz Alicia E.C, Douglas Price Jorge E. y Carcova Carlos María (2014) La letra y la ley Estudios sobre derecho y literatura. Editorial: Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación. Pág. 151. Disponible en <http://www.saij.gob.ar/alicia-ruiz-letra-ley-estudios-sobre-derecho-literatura-ministerio-justicia-derechos-humanos-nacion-lb000072-2014-10/123456789-0abc-defg-g27-0000blsorbil> (10/5/2020)

181.– En Miranda Marisa (2019). Las locas: miradas interdisciplinarias sobre género y salud mental. Pág. 19 La Plata: EDULP, 2019. Disponible en <https://doi.org/10.35537/10915/80724> (10/5/2020)

divulgar información de la vida privada de una adolescente que había sido violada y de la cual los medios de comunicación se habían encargado de divulgar su vida y obra, en una operación propia de violencia mediática. Planteos que se repiten con varios temas por ejemplo para pensar hechos y actos jurídicos trabajamos con el testimonio de una mujer en situación de violencia de género intrafamiliar, lo cual implicó también problematizar las emociones que nos genera, la distancia óptima, e identificar hechos y actos jurídicos, tales como que el varón agresor quemó la vivienda, la obligo a vender un automóvil, le robo dinero – identificando ilicitud civil y penal-, al igual que incorporar jurisprudencia donde el dolo este atravesado por la violencia de género, al igual que el fraude o la nulidad como consecuencia de ello.

Al retomar el tema donde el programa expresamente menciona las violencias como vicios de voluntad, buscamos en cuanto a la elaboración del cronograma de la edición de noviembre de 2018 coincidiera con el día en el *Día Internacional de la Eliminación de la Violencia contra la Mujer* y se destinó una clase a ello. Si bien primero se procedió a explicar conforme es regulado por el Código Civil y Comercial la violencia como vicio de la voluntad, posteriormente pasamos a ponerlo en diálogo con la Ley Nacional de Protección contra las violencias, la CEDAW y la Convención de Belén do Para y a partir de ello buscar y analizar ejemplos. Dichos ejemplos una vez elegidos fueron compartidos en el grupo, sobre lo cual se analizó su potencial para una campaña de difusión y prevención sobre la temática realizando las adaptaciones comunicaciones necesarias para que pudiera entenderlo cualquier persona. Una vez realizado dicho trabajo se les invitó a que lo escribieran y en unos carteles que habíamos llevado a tal efecto, donde se mencionaba el efeméride, que era elaborado por las clases libres completaron la frase "Es violencia..." Con los ejemplos elegidos. Carteles que fueron pegados en el cuarto piso, a modo de exposición para que fueran vistos por el resto de la comunicada académica<sup>182</sup>.

Actividad asimismo con *la alfabetización sobre el protocolo de Actuación ante casos de violencia de la UNLP* el cual se encuentra vigente desde 2014 pero fue escasamente difundido y el desconocimiento de los estudiantes tal como se comprobó sobre el conocimiento que tenían de su existencia. Propuesta de difusión que parte de la idea de pensar a nuestros estudiantes situados y atravesados por su vida personal y en función de ello lo imprescindible que resulta realizar en consonancia con la temática una *alfabetización sobre los espacios de atención a situaciones de violencia de género* en la ciudad y que incluyen a un programa de extensión de la misma FCJyS, el Centro de Atención a Víctimas de Violencia, conocido como CAV, ya que desconocemos, quien y cuando, tanto de manera personal como en su entorno puede requerir dicha información y como poseer conocimientos es una de las herramientas

182.- Ese mismo día la Red de Profesoras había realizado una intervención conmemorativa de la fecha colocando cartelera en diferentes espacios de la facultad, entre ellos un resumen sobre los contenidos y las posibilidades del Protocolo de atención de las violencias ante la UNLP y otro sobre diferentes lugares de atención. A su vez la los estudiantes fue filmada con su consentimiento por uno de ellos y puede verse en el siguiente link <https://drive.google.com/file/d/1wV-blL73ipJYohG3HHgqHIJ4ZWYuhLg/view?usp=sharing> (10/20/2020)

para el acceso a la justicia. Concluida la explicación de la experiencia analizaremos si puede considerarse una innovación y algunas reflexiones que nos deja.

#### 4. ¿INNOVACIÓN CURRICULAR Y/O REFLEXIONES PROVISORIAS?

A partir de lo previamente descriptos buscaremos realizar un dialogo con los trabajos de Raquel Coscarelli y Elisa Lucarelli. Raquel Coscarelli (2019) plantea que “los cambios culturales, políticos, epistemológicos, tecnológicos de la sociedad inciden en los procesos de generación del saber, su transmisión, transformación y caducidad...” que al igual que las demandas sociales intervienen en la estructuración y la dinámica de los currículos contemporáneos donde nos encontramos con dinámicas que no siempre son propicias para su incorporación y que nos remiten a cuestiones complejas con lógicas complejas que dependen de los campos disciplinares, sujetos, contextos y jerarquías instaladas y atribuidas. En ese sentido siguiendo a la autora podemos pensar que las violencias de género son un núcleo curricular emergente que busca introducirse y problematizarse con los saberes.

En ese sentido nuestra innovación busco incorporar e introducir este núcleo “y articularlos con los elementos del pasado” (2019:7), teniendo en consideración que el “currículum instituye creando normas, valores, formas de pensamiento, lenguajes y como norma, organiza la síntesis selectiva de los saberes que propugna. Pero lo hace en tensión entre lo instituido, formalizado e instituyente de sus procesos prácticos en los espacios con distinto grado de formalización” (2019:9). Por ello remarcamos una vez más que es una aproximación a un núcleo curricular y la formación no termina allí, ni para l\*s estudiantes y que no implica que más que un pequeño aporte en una de las vertientes de la incorporación de los estudios de género a la universidad que es la transversalización a partir de la incorporación como contenido, parte del currículum. De hecho nuestra intervención consideramos que busca, retomando lo que toma Coscarelli siguiendo a de Boaventura de Souza Santos (2019:10), “ampliar las fronteras del conocimiento, incorporando otras culturas sometidas, condenadas al olvido y juzgada por patrones universales”; si bien las mujeres no sean necesariamente una cultura, quizás si el colectivo LGTTBIOAP+<sup>183</sup> si han estado sometid\*s, condenados al olvido y juzgados por los patrones universales. Colectivos incluso de los cual forma parte quien escribe y es inescindible ya que siguiendo a Elisa Lucarelli “la cuestión de los saberes de los profesores no puede separarse de otras dimensiones de la enseñanza, ni de manera más específica del trabajo diario de los profesores. Por lo tanto es necesario relacionar el saber con los condicionantes y el contexto de trabajo: el saber es siempre saber de alguien, que trabaja en alguna cosa en un intento de

183.- La sigla LGTTTBIQPA hace referencia al colectivo de lesbianas, gays, transexuales, transgéneros, travestis, bisexuales, queer, pansexuales y asexuales, representando en el signo + todas aquellas otras identidades que forma parte de la disidencia.



realizar un objetivo cualquiera" (2004: 511).

En ese sentido el objetivo de la experiencia innovadora fue darle voz en el aula a una realidad social que los apremia pero que en la enseñanza del Derecho Privado parece ajena no solo en sus contenidos sino en su forma de enseñar y de aprender. Además constituye una innovación en la medida que "es una práctica de enseñanza que alteran de alguna manera el sistema de relaciones unidireccionales que caracteriza una clase tradicional" (2004: 512). Donde la triada docente- estudiante y contenido, implique la inclusión de l\*s estudiantes como sujet\*s, y la modificación de un modelo didáctico que fomente una relación dinámica entre la teoría y la práctica.

Esta decisión política pedagógica se fundamentó en abrir el Derecho Civil, a pensarse, estudiarse y enriquecerse desde nuevos enfoques, diferentes, desafiantes, superadores aunque no necesariamente excluyentes y sustitutivos de la dogmática clásica. A partir de las estrategia buscamos romper y ello genera sorpresa, interés pero también resistencias al *habitus* creado tanto por l\*s estudiantes y parte de quienes en determinadas ocasiones me acompañan en la clase, porque implica otra dedicación, formación y perspectiva al momento de enseñar- aprender y que nos enfrenta con romper y deconstruirnos en las estructuras patriarcales, binarias, heteronormativas, cissexistas y endosex en que fuimos socializados y aprendimos el derecho, pero esperamos no seguir enseñándolo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Andriola Karina A. (2019a). Desde la perspectiva de género hacia la diversidad sexual. Colectivo

LGTTTBIQPA1, cambios legislativos y contenidos (¿pendientes?) del Derecho de las Personas y de las Familias en González Manuela, Miranda Marisa, Zaikosky Biscay Daniela (coordinadoras). Género y Derecho. UNLPam.<sup>184</sup> Pag. 315.

Andriola Karina A. (2019b). Epistemología, metodología feminista y ¿una pedagogía feminista? para la enseñanza del Derecho. Ponencia presentada en las IX Jornadas sobre Enseñanza del Derecho. 3 y 4 de octubre de 2019, Facultad de Derecho (UBA). Eje temático: Enfoque de género.

Andriola Karina A. y Sagasta Vanesa (2019). Resumen "Ley de identidad de género: Contenidos transversales, propuestas innovadoras, resistencias impensadas en la enseñanza-aprendizaje del Derecho de las Personas" presentando en las I Jornadas Sobre Enseñanza del Derecho, Eje temático: "Cuestiones pedagógicas y didácticas de la enseñanza del Derecho",5 y 6

184.- Dicho libro se encuentra en formato digital Disponible en <http://www.unlpam.edu.ar/cultura-y-extension/edunlpam/catalogo/actas-de-eventos-academicos/genero-y-derecho>

de abril de 2019, Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas, UNLPam. Disponible en: <http://www.unlpam.edu.ar/images/extension/edunlpam/Actas%20I%20Jornada%20Nacional%20sobre%20Ense%C3%B1anza%20del%20Derecho.pdf>

Andriola Karina A. (2018), La enseñanza de los procesos de determinación de la capacidad de las personas con padecimientos mentales o discapacidad mental: entre el curriculum formal y el real. Trabajo final integrador de la Especialización en Docencia Universitaria. Disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/68932> (2/12/2018)

Andriola Karina A. y Cano Julieta E. (2017), La perspectiva de género en la formación de los/as

Abogados/as. " Ponencia presentada en la Comisión 10 "Educación Jurídica", del XVIII Congreso Nacional VIII Congreso Latinoamericano de Sociología Jurídica y, UNCUYO, Mendoza del 10 al 12 de octubre de 2017.

Calzadilla Medina Maria Aranzazu y Hernandez Torres Estefania (2018). La experiencia en innovación educativa de un Área de conocimiento: promoción de la igualdad de género desde el Derecho Civil. Revista Educación y Derecho Nro. 17. Disponible en DOI: <http://dx.doi.org/10.1344/REYD2018.17.23500> (10/5/2020)

Cano Julieta E (2019). La sociología en la formación de abogados y abogadas: el sentido de la inclusión de la problemática de las violencias basadas en el género. En González Manuela, Miranda Marisa, Zaikosky Biscay Daniela (coordinadoras). Género y Derecho. UNLPam. Pág. 341.

Blazquez Graf Norma. (2012). Epistemología feminista. En Blázquez Graf. N et al. (coord.). *Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales*. México D.F. UNAM. Pág. 21

Bauger Erika Silvina (2019). Perspectiva de géneros y feminismos jurídicos en la enseñanza del derecho. Revista Derechos en Acción. Año 4/Nº 11 Otoño 2019. Disponible en <https://revistas.unlp.edu.ar/ReDeA/article/view/7540/6718>. (19/9/2019)

Coscarelli, María Raquel (2019). Currículo y prácticas universitarias de vinculación curricular. *Trayectorias Universitarias*, 5(9), 010. <https://doi.org/10.24215/24690090e010>

De Alba Alicia (1995). *Curriculum: crisis, mito y perspectiva*. Bs. As.. Miño y Davila.

González M. y Marano G. (comp) (2014). *La formación de abogados y abogadas. Nuevas Configuraciones*. La Plata. Edulp.

González Manuela (2019). El género como recurso de la enseñanza legal. En González Manuela, Miranda Marisa, Zaikosky Biscay Daniela (coordinadoras). Género y Derecho. UNLPam. Pág. 271. Heim Daniela (2019) La perspectiva de género en la enseñanza del derecho

penal y procesal penal. aportes para su inclusión. Ponencia presentada el III Congreso Internacional de Enseñanza del Derecho, FCJyS UNLP. <http://enseñanzaderecho.jursoc.unlp.edu.ar/documentos/ponencias2018/jue/HEIM,%20Daniela.pdf> (10/5/2020)

Herrera Marisa (2017). Los cambios legislativos como motor para la deconstrucción de la enseñanza del derecho. Disponible en: [http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev\\_academia/revistas/29/los-cambios-legislativos-como-motor-para-la-deconstruccion-de-la-ensenanza-del-derecho-de-las-familias.pdf](http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/29/los-cambios-legislativos-como-motor-para-la-deconstruccion-de-la-ensenanza-del-derecho-de-las-familias.pdf) (11/9/2019)

Kennedy Duncan (2004). La educación legal como preparatoria para la jerarquía. En: Revista Academia Nro. 3. Año 2. Buenos Aires. Facultad de Derecho UBA. Pág. 117

Kennedy Duncan (2007). Politizar el aula. Revista Academia Nro. 10. Año 5. Buenos Aires. Facultad de Derecho UBA Pág. 85

Lucarelli Elisa (2004). Prácticas Innovadoras en la Formación del Docente Universitario Educação, vol. XXVII, núm. 54, setembro-dezembro, 2004, pp. 503-524, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul Brasil. Disponible en <http://pdfhumanidades.com/sites/default/files/apuntes/LUCARELLI%20Pr%C3%A1cticas%20Innovadoras.pdf> (10/5/2020)

Lucarelli Elisa (1997). Teoría y práctica como innovación en docencia, investigación y actualización pedagógica. *Cuaderno de Investigación* No. 10. Bs. As. UBA. FFyL.IICE.

Lundgren Ulf .P (1992). *Teoría del curriculum y escolarización*. Madrid. Morata.

Ronconi Liliana Mabel (2020). La enseñanza del derecho con perspectiva de género: herramientas para su profundización. Ciudad de Buenos Aires. Universidad de Buenos Aires. Colección de Publicaciones de Resultados de Proyectos de Investigación Científica. Disponible en <http://www.derecho.uba.ar/investigacion/pdf/ensenanza-con-perspectiva-de-genero.pdf> (10/5/2020)

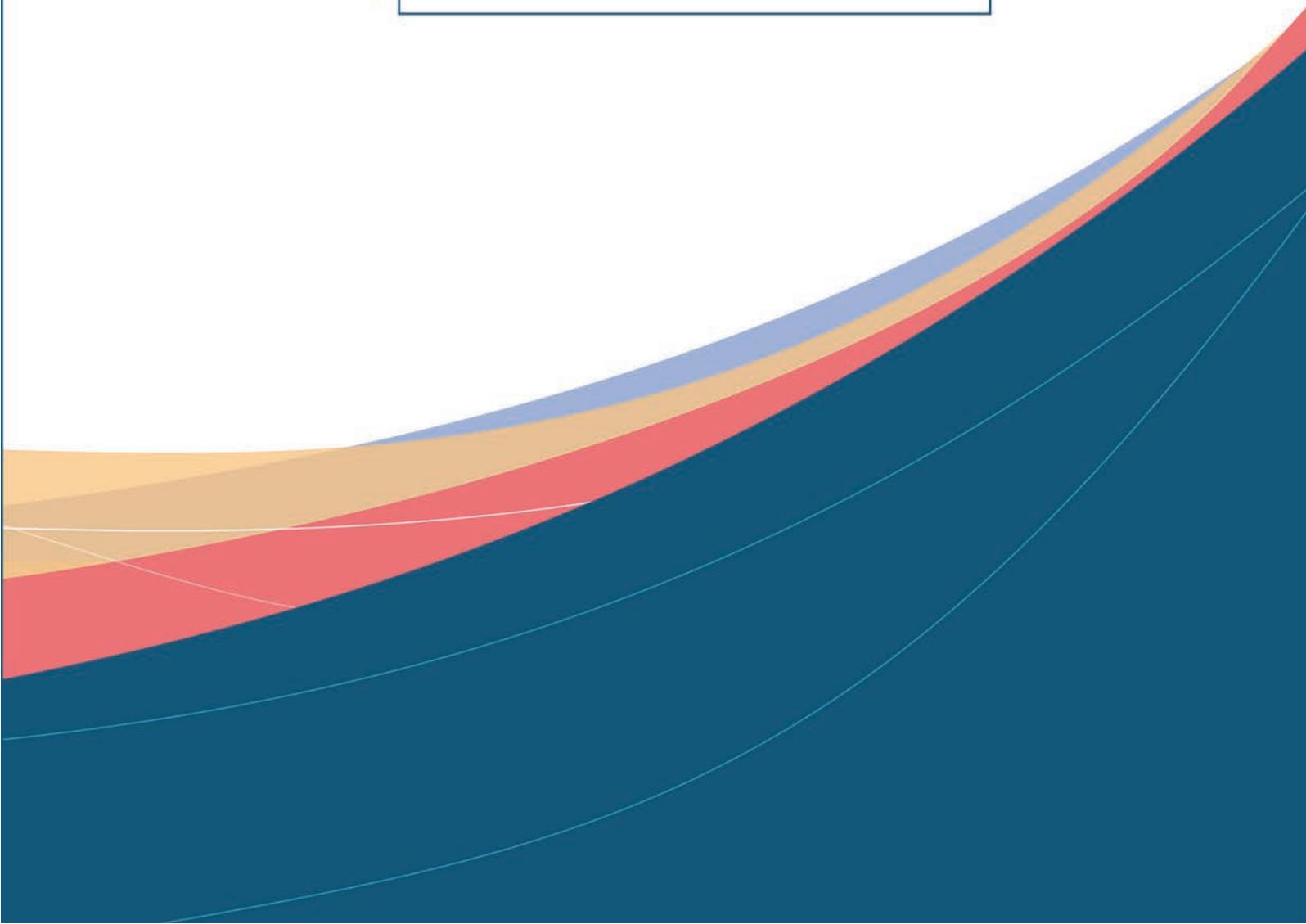
UNLPam (2016 y 2017). En González Manuela, Miranda Marisa, Zaikosky Biscay Daniela (coordinadoras). Género y Derecho. UNLPam. Pág. 293.

Zaikosky Biscay Daniela (2018). "Derecho que no se enseña no se aprende, derecho que no se aprehende no se invoca ni se aplica. Aproximaciones a los contenidos sobre violencia de género en la FCEyJ de la UNLPam". En Lell, H.: Actas del II Congreso Internacional Instituciones e interdisciplina: alcances jurídicos, económicos y epistemológicos / Helga Lell; compilado por Helga Lell. - 1a ed compendiada. - Santa Rosa: Universidad Nacional de La Pampa. Disponible e [https://www.academia.edu/35996095/Actas\\_del\\_II\\_Congreso\\_Internacional\\_Instituciones\\_e\\_interdisciplina\\_alcances\\_jur%C3%ADdicos\\_econ%C3%B3micos\\_y\\_epistemol%C3%B3gicos](https://www.academia.edu/35996095/Actas_del_II_Congreso_Internacional_Instituciones_e_interdisciplina_alcances_jur%C3%ADdicos_econ%C3%B3micos_y_epistemol%C3%B3gicos)

# 8

## INTEGRALIDAD

Articulación e integración  
de las prácticas de docencia,  
investigación y extensión.



# Actividades Comunitarias en contexto de cuarentena. Una experiencia pedagógica, comunicacional y comunitaria en la universidad

**Amati, Mirta<sup>1</sup>**

**Dragneff, Nadia<sup>2</sup>**

**Vinuesa, Juan Francisco<sup>3</sup>**

1 CIC-UNAJ, UBA, Argentina. [mamati@sociales.uba.ar](mailto:mamati@sociales.uba.ar)

2 FCS, UBA, Argentina. [nadiadragneff@gmail.com](mailto:nadiadragneff@gmail.com)

3 FCS, UBA, Argentina. [juanfvinuesa@gmail.com](mailto:juanfvinuesa@gmail.com)

## RESUMEN

En estas Jornadas comunicamos algunas reflexiones sobre la experiencia educativa desarrollada en el marco de la materia Promoción de Actividades Comunitarias (PAC) de la Carrera de Ciencias de la Comunicación la Universidad de Buenos Aires (UBA), con el fin de realizar un aporte a la temática aquí compartida: las Prácticas docentes en la Universidad Pública en el contexto nacional y regional. Dos datos del encuadre nos permite focalizarnos en las modalidades, estrategias y cambios en nuestras prácticas así como en los proyectos político-académicos y los procesos de transformación e innovación en los que venimos trabajando: 1ro. el lugar de la materia en la currícula (está dirigida a estudiantes de la orientación en Comunicación Comunitaria (CC), próximos a recibirse e insertarse en el campo laboral del/de la comunicador/a comunitario/a) y 2do. el contexto inmediato actual: la pandemia de coronavirus<sup>185</sup> provocó diferentes medidas en distintas instituciones universitarias que nos convocaron a vincularnos de otro modo con la/os estudiantes, a virtualizar algunas clases, a redefinir el proceso de evaluación y repensar prácticas que venimos desarrollando con antelación.

Quienes escribimos esta ponencia formamos parte del equipo docente de PAC dónde venimos proponiendo articular la formación teórico-metodológica con la práctica reflexiva, el trabajo territorial con el trabajo de escritorio, el espacio-comunicación cara a cara con el espacio-comunicación virtual y/o en red.

En este encuentro, se presenta una caracterización descriptiva de esta experiencia, se informan las problemáticas que la originaron, se abordan los enfoques y perspectivas metodológicas para (re)pensar las comunidades, los sujetos, los saberes, las otredades, las organi-

185.- Ante la pandemia de COVID-19, el Gobierno nacional de Argentina declaró la cuarentena el 23 de marzo de 2020 (DNU 297/20). El 15 de marzo había declarado la suspensión de clases.

zaciones, en un contexto que busca asegurar la continuidad pedagógica ante la cuarentena obligatoria. El objetivo apunta a problematizar cómo actuamos en el complejo intercambio de saberes de esos contextos (el del distanciamiento social por la pandemia y la virtualidad) así como estrategias y prácticas que pueden resultar potencialmente innovadoras en los procesos de formación universitaria.

Justamente, los modos de vinculación (social, comunitaria, virtual, en red...) que visibilizó y rompió la cuarentena son centrales como contenido de la materia y como dispositivos pedagógicos del PAC y de la orientación.

En esta ocasión reflexionamos sobre los recursos, dinámicas y estrategias innovadoras que fuimos y vamos desplegando, las modificaciones que desarrollamos en distintos momentos de la cuarentena y las dificultades y tensiones surgidas en su implementación. En la primera parte del trabajo exponemos una descripción de la experiencia: qué les proponemos a nuestros estudiantes cada cuatrimestre, innovaciones y cambios implementados en distintos momentos. En la segunda parte, reflexionamos sobre cómo impactó la cuarentena y cómo continuamos el vínculo, sopesando cambios pero también continuidades con algunas propuestas ya implementadas con anterioridad.

**PALABRAS CLAVE:** Comunidades virtuales, Saberes, Herramientas digitales, Comunicación comunitaria.

## 1.INTRODUCCIÓN

Enseñar en la universidad "Promoción de Actividades Comunitarias" (PAC) siempre resultó paradójico. En primer lugar, porque la acción comunitaria (como la comunicación) se define por que se efectúa (toda acción se hace, haciendo; toda comunicación, se realiza comunicando; por supuesto bajo distintos grados de formalización e institucionalidad). Se trata de "tomar la iniciativa", "comenzar o poner algo en movimiento" (Arendt 2002:201). Cualquier formalización atenta contra aquello que es la comunicación y lo comunitario. Sin embargo, en el campo pedagógico y científico, esto se ha hecho, no sin críticas.

¿Cómo pensar nuestra materia, entonces, sin recaer en esas visiones teorizantes, abstractas, repetitivas y mecánicas? ¿Teníamos que innovar y cambiar modalidades o más bien retomar viejos sentidos y tradiciones comunicacionales, comunitarias, educativas que habían cuidado aquél sentido primordial de toda comunicación y acción comunitaria que se había perdido en el camino de institucionalizar nuestras carreras y titulaciones?



Había otra paradoja. Como el barco de Teseo, si cambiábamos todas sus partes (en el caso del barco: maderas, velas, timón; en el del PAC, modos de enseñanza-aprendizaje, formas de evaluación, conceptualizaciones, métodos), si no respetábamos viejas fronteras (entre disciplinas y carreras, entre la institución y el territorio; entre las funciones de enseñanza, investigación y extensión), ¿seguiría siendo el mismo barco o sería otro?

Esto es algo que intentamos responder en nuestras prácticas universitarias y que describimos a continuación. Cuando estábamos visualizando algunos resultados, nos encontró la pandemia y una nueva paradoja: *¿Podemos seguir enseñando?, ¿Cómo seguir construyendo comunidad en nuestra materia, en nuestra carrera, facultad y universidad (y en nuestra nación) sin vernos cada semana cara a cara? ¿Es posible una enseñanza virtual que garantice la continuidad pedagógica en los niveles superiores?* Algunas de estas preguntas, que todavía estamos respondiendo, las describimos en la segunda parte de la exposición de la experiencia.

## 2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

### ***El aula como espacio de “acción comunicacional comunitaria”***

Desde que pensamos el armado de nuestra materia, nos propusimos centrarnos en los estudiantes, futuros comunicadores comunitarios, futuros graduados y -por ende- futuros colegas, integrantes de la misma comunidad (y gobierno) universitario, imprescindibles para pensar cómo el campo laboral impacta o demanda los temas y habilidades que *enseñamos, extendemos e investigamos*. Pensar en el trabajo en lo comunitario supone estar articulados con esas comunidades, con la *mediación* siempre presente de nuestro rol: somos integrantes de comunidades pero también estudiamos, extendemos investigamos ese mismo tema: la acción comunitaria<sup>186</sup>.

Promoción de Actividades Comunitarias (PAC) es una materia de la Carrera de Comunicación de la UBA dirigida a estudiantes del tramo final (de la orientación en Comunicación Comunitaria<sup>187</sup>); es decir que están próximo/as a escribir sus tesis de licenciatura, de recibirse e insertarse en el campo laboral del comunicador/a. Todo/as ya hicieron el CBC y las materias del tronco o formación común a las que suelen calificar como “muy teóricas” y “muy largas”; algo que la misma carrera comparte: “ofrece una sólida formación teórica y conceptual para el análisis comunicacional de los fenómenos sociales, desde un abordaje transdisciplinario”<sup>188</sup>.

186.– Svampa, llama “intelectuales anfibios” a aquellos que frente a la tensión y disociación entre lo académico y lo militante, no renuncian a ninguno de ellos y buscan pensar sus articulaciones (ver Amati: 2018).

187.– De aquí en más: CC.

188.– Además se propone brindar “herramientas para intervenir y producir en el campo comunicacional desde una perspectiva crítica que favorece la democratización de la comunicación” (Ver <http://www.sociales.uba.ar/carreras/comunicacion/>)

La *formación sólida, teórica, crítica, transdisciplinaria, profesional y democratizadora* y las *capacidades comunicativas, de análisis crítico y de investigación* definen el perfil de nuestro/as graduado/as quienes podrán trabajar en cualquier ámbito comunicacional ya que, más allá de las orientaciones, la carrera otorga una misma titulación.

Al momento de cursar el PAC, ya habrán aprobado el Taller “llave” (denominado así porque es la puerta de entrada para cursar la orientación<sup>189</sup>) y estarán cursando o lo harán en los siguientes cuatrimestres: Metodología del Planeamiento en Comunicación, Comunicación y Educación, Análisis Institucional y el Taller anual de la Orientación.

Justamente en la orientación, los estudiantes realizan distintos tipos de intervenciones territoriales, institucionales y/o grupales, en diferentes organizaciones comunitarias, educativas, culturales, barriales. El desafío de los docentes es poder producir y enseñar conocimientos para el *campo disciplinar/profesional* y para el *trayecto formativo* en que están situados nuestros estudiantes, a pesar de que muchos de nosotros/as, desde el concurso a la materia somos seleccionado/as por los antecedentes y conocimiento disciplinar y no tanto por el conocimiento (interdisciplinar) de la carrera en que nuestra materia se inscribe. Tal vez por esto son usuales las críticas de los estudiantes en relación a: *la falta de conexión, la reiteración de contenidos y tipos de trabajos entre materias, la gran cantidad de material teórico, desconectado de casos y de aprendizajes de extensión e investigación y de habilidades para el campo laboral*<sup>190</sup>.

Con ese diagnóstico, la cátedra se propuso generar un espacio que *articule, visibilice y repliense las actividades y procesos pedagógicos y comunitarios* que se dan/nos damos en la formación, un proceso “metacognitivo” y “metacomunicacional” que trabaje sobre articulaciones e intersticios de la comunicación y la educación, que reflexione sobre los procesos del conocimiento y de la comunicación en el “aquí y ahora”, dentro de los contextos en que indefectiblemente se *producen/produimos conocimiento comunitario*. Nuestros contenidos, los de PAC, se dan en el espacio del aula, de la carrera, la facultad, la universidad, el barrio, la nación... no sólo en los textos que leemos, estudiamos, repetimos o citamos como marcoteórico<sup>191</sup>.

Para esto es necesario *desnaturalizar las concepciones tradicionales* (e incluso tradiciona-

189.- La carrera tiene 5 orientaciones pero 3 talleres “llave”: Taller de CC (para las orientaciones de: CC, Comunicación y Educación y Políticas y Planificación), Taller de Comunicación Periodística (para la orientación en Periodismo) y Taller de Comunicación Publicitaria (para la orientación en Opinión Pública). Es interesante observar que la CC es un conocimiento transversal a casi todas las orientaciones por lo cual se considera que debe aprenderse más allá que se trabaje o no específicamente en “lo comunitario”.

190.- En la encuesta a graduados (Vargas y Benavente 2018:18), señalan entre los aportes: “solidez teórica y capacidad para formar una opinión propia, el prestigio del título a nivel social, el conocimiento para el desempeño en distintas áreas de la comunicación” y entre las debilidades: “la cantidad de materias, la larga duración de la carrera, la aplicabilidad para el desempeño laboral, el establecimiento de contactos laborales y la inserción rápida en el mercado laboral”.

191.- Este trabajo como muchos otros de docentes, estudiantes y graduados, es un ejemplo de lo que aquí decimos: no sólo enseñamos lo que otros produjeron, también producimos conocimiento y comunidad: ¿lo comunicamos o no?, ¿cómo en qué espacios circula?

les en nuestras visiones críticas, progresistas, populares) respecto a qué es “una comunidad” y qué debiera/podría ser “lo comunitario” a través de un proceso crítico de revisión de trayectorias personales, comunitarias y universitarias. Pero sobre todo es necesario más que *decirlo* y *escribirlo* (de esto hay mucho escrito), *hacerlo: una comunidad no “es”; se hace.*

Por esto, el PAC planificó sus clases, actividades y recursos, como un espacio de indagación sobre esas experiencias aún a sabiendas que íbamos a contramano de ciertas tradiciones. Es en ese sentido que *innovamos*. Primero, un abordaje de *los textos y las prácticas* de la materia que tienda a producir “quiebres” sobre ideas e intervenciones *naturalizadas* acerca de lo comunitario y que habilite nuevos interrogantes. Segundo, pensar las prácticas comunitarias como *proyección y horizonte laboral* en cualquier ámbito comunicacional (desnaturalizar que lo comunitario está encerrado sólo en algunos espacios al que mandamos a los mismos alumnos desde distintas materias, en lugar de ver lo comunitario como un tipo de relación, un tipo de acción y una dimensión siempre presente -a veces dominante, a veces subalterna, a veces oposicional- o como posible de producirla, elegirla, hacerla emerger en distintos espacios). Tercero, abordar los temas/problemas del “hacer comunidad” desde los contextos actuales (para romper con ideas *románticas* de un pasado comunitario ya perdido y un espacio *encerrado y congelado* al que hicimos referencia arriba). Cuarto, interpelar a los estudiantes como sujetos comunitarios, actores sociales y no sujetos pasivos de la educación bancaria: comprender lo comunitario en el marco de las prácticas sociales donde los estudiantes están insertos.

El grado de formación de los estudiantes (próximos a recibirse) posibilita mecanismos de aprendizaje y evaluación *integradores*, la presuposición de competencias básicas para seleccionar y asumir trabajos prácticos y/o de campo donde se privilegie la revisión y problematización de cuestiones teóricas y metodológicas de la CC. De este modo, se aprovechan todos los recursos y competencias que los estudiantes *traen a la clase*: (re)conocer lo ya trabajado, las modalidades en que se realizó y dirigir los aprendizajes hacia una experiencia de debate e intercambio básico sobre cuestiones vertebradoras de lo comunitario. Desde la *enseñanza para la comprensión*, reconocemos y retomamos diferentes grados de comprensión intuitivos; desde allí partimos para arribar a otros saberes basados en un conocimiento más profundo (Pogré y Lombardi: 2004).

El punto de partida consiste en reconstruir el sentido que le damos a lo comunitario, partir de los saberes *previos* pero también *situados*: es decir de *las experiencias comunitarias que todos tenemos*, incluso en comunidades “realmente existentes” (Bauman, 2003)<sup>192</sup>. *¿Cómo y dónde aparece lo comunitario en nuestra universidad, en nuestra facultad y carrera?, ¿Quiénes*

---

192.– Justamente la búsqueda de seguridad en el mundo hostil, hizo que las comunidades “realmente existentes” redujeran su alcance a los barrios residenciales y empezaron a definirse más que por sus vínculos y su contenido, por sus límites. Entre ese sentido comunitarista y la idea de comunidad como utopía o paraíso perdido, los estudiantes suelen referir a no haber participado ni pertenecido nunca a ninguna comunidad, excepto las organizaciones barriales de los talleres de la carrera.

*lo producen?, ¿De qué modos?, ¿Sólo cuando algo se dice o identifica con “lo comunitario” lo es?*<sup>193</sup> De este modo, buscamos que la situación de enseñanza sea *real* y se *co-rresponda con prácticas sociales*, de lo contrario lo aprendido se volverá irrelevante y se olvidará una vez aprobada la materia (Finocchio: 1993; Litwin: 1998; Camilloni: 2007).

Otra forma de apropiación crítica y significativa, es que los grupos reflexionen sobre lo ya producido: *la historia* y *lo comunitario* no comienza en nosotros; otras materias, otros grupos y comunidades ya produjeron conocimiento y acciones comunitarias. Así, partimos de otras situaciones prácticas y reales: somos una comunidad académica, docentes, estudiantes y graduados ya realizan prácticas de abordaje, trabajos de campo en otras materias y talleres, labores de sistematización de la práctica, de intervención e investigación-acción llevados a cabo con distintos colectivos, que están disponibles y, algunas veces, publicados en y por nuestra facultad.

Proponemos visitar dichas prácticas comunitarias: retomar trabajos, tesis y tesinas, proyectos y programas comunitarios, con el objeto de darnos el “tiempo de escritorio” que necesitamos para pensar y analizar los trabajos de campo (tiempo que siempre decimos no tener): es verdad que *no nos alcanza un cuatrimestre, pero ¿qué pasaría si nos pensarnos más comunitariamente?, ¿Cómo parte de una carrera, en continuidad con otras materias y espacios?* De hecho, si bien tenemos *autonomía* somos parte de la misma universidad y comunidad: la materia *no es/no debería ser una isla perdida*, sino un barco, y *el viaje de lo/as estudiantes no es a la materia* sino que es mucho más largo, incluye a la carrera y tampoco termina en ella sino que se continúa en el trabajo y campo laboral: *en esas comunidades* que decimos estudiar, intervenir, asesorar, promover, etc.

Es una práctica innovadora ya que intenta distinguirse de otras carreras y materias del tronco común y de la orientación (para no repetir contenidos ni modalidades), pero está en diálogo con ellas y continúa la modalidad participativa y comunitaria. Se trata de una apuesta fuerte, ya que implica una modificación del trabajo de intervención tradicionalmente requerido en la materia desde la creación de la carrera: *“se va a las organizaciones barriales o no se es comunitario”*. Sin embargo, estas innovaciones no significan rupturas u oposiciones radicales *per se*, justamente para no caer en esos “dogmatismo comunitaristas”, sino realizar propuestas centradas en aquello que lo/as estudiantes necesitan construir, aprender e implementar para actuales y futuras intervenciones y acciones comunitarias. Son *decisiones pedagógicas y políticas*. Así, la diversidad y transdisciplinariedad es propuesta en *múltiples contextos que generamos en el aula* (charlas abiertas donde invitamos a graduados y trabajadores de la CC:

---

193.– Aquí trabajamos a partir de la diferenciación entre AC de tipo 1 (no intensional, espontánea, de los actores comunitarios) y de tipo 2 (intencionalmente comunitaria, estratégica e ideológica de actores comunitarios, interventores e instituciones externas) (Lleña Berne y Úcar, 2006: 20-21).

sobre ESI en espacios comunitarios, sobre tesinas, sobre programas y proyectos de otras universidades y carreras, sobre museos comunitarios, sobre/con la RICCAP,<sup>194</sup> etc.) pero también múltiples posibilidades que no recaen en los exámenes tradicionales sino en: *bitácoras de aprendizaje, trabajos de campo, coloquios...* y en diversos formatos: *producciones audiovisuales, juegos, representaciones, etc.* Así, los contenidos son enseñados/aprendidos en *producciones comunicacionales concretas* donde estudiamos lo “comunicacional comunitario” (artículos de revistas y congresos, tesinas, producciones de páginas web de organizaciones comunitarias, videos educativos, cartillas de divulgación, etc.). Pero los trabajos de lxs estudiantes *también son producidos y comunicados*, en ese *contexto de “aula abierta”* en que se comunican y evalúan los trabajos en distintos formatos (informe de investigación, proyecto de tesina, proyecto de tesina de intervención/extensión, producción audiovisual)<sup>195</sup>.

### **EL PAC en versión cuarentena**

Del mismo modo que *enseñar lo comunitario* sin “ir a las organizaciones” no era “imposible”, “indecible” ni “impensable” sino que se puede implementar dejando dogmatismos y fronteras, ¿podíamos pesar las acciones comunitarias en “contexto de cuarentena”? ¿Cómo impactó la pandemia al momento de “virtualizar” PAC?

Con la declaración del aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO), los distintos niveles educativos debieron suspender sus actividades curriculares. En el caso de las universidades públicas, muchas no tuvimos ningún espacio presencial previo para iniciar el cuatrimestre de forma regular, ni ninguna instancia “cara a cara” para conocer a lo/as nuevo/as estudiantes, evaluar con ello/as cómo seguir y pasar a la modalidad online. Tampoco hubo espacio para acordar a nivel institucional si se podía establecer una enseñanza digital como obligatoria, si la misma efectivamente garantizaría la cursada ni cómo se iba a proceder. Más incertidumbres que respuestas.

El 3 de abril, el rectorado de la Universidad de Buenos Aires decretó un nuevo calendario, el retorno a clases sería el 1° de junio, acomodando la experiencia virtual de unas pocas semanas a meses de trabajo. Ahora, el plazo ampliado no era breve sino un tiempo considerable.

---

194.– La Red Interuniversitaria de Comunicación Comunitaria, Alternativa y Popular (RICCAP) se conformó en el 2014 en la Facultad de Ciencias de la Educación (FCEDU) de la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER), actualmente conformada por espacios académicos de 12 universidades nacionales de Argentina. Surgió ante la necesidad de crear un ámbito interuniversitario de producción, reflexión e intercambio, que contribuyera a fortalecer sus vínculos con las comunidades, organizaciones y movimientos sociales, a fin de potenciar aportes en pos de una comunicación democrática y emancipadora. La integran las universidades de Avellaneda, Buenos Aires, Comahue, Córdoba, Entre Ríos, Jujuy, La Pampa, La Plata, Misiones, Quilmes, Río Negro y Salta; el Foro Argentino de Radios Comunitarias (FARCO), la Asociación Mundial de Radios Comunitarias (AMARC), la Red Colmena, la Red de Radios Rurales y la Coordinadora Nacional de Televisoras Alternativas (CONTA). Durante 2019 y 2020, la UBA fue sede del encuentro anual. Ante esto, el trabajo del PAC se centró en participar en la red y analizar sus características, historia, concepción de lo comunitario.

---

195.– Con estas modalidades que transcurren en todas las acciones del cuatrimestre, nos alejamos de “la comunicación unidireccional” que supone la “escucha de lxs alumnxs al habla monológica profesoral” y la “lectura de un docente de un parcial” que, a los sumo, “retroalimenta” con una devolución.

Fue así que ya no se pensaba el aula virtual con dos o tres encuentros a la espera de la vuelta a clases presenciales, sino que era necesario diseñar y armar un trayecto pedagógico virtual más complejo (con módulos de enseñanza y secuencias didácticas). En ese contexto, muchas materias sintieron la compulsión de transformar los teóricos en videos de youtube, las devoluciones y evaluaciones en audios de 60 minutos, en estar las dos horas de clase en videoconferencias y grabarlas para quienes no podían conectarse... como si la solución fuese *registrar* todas "nuestras clases" para que lo/as estudiantes en lugar de *verlas in situ*, las *vieran en internet*. ¿Se trataba de eso?, ¿Era pedagógico usar la red con esa modalidad?, ¿Estábamos pensando en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en las condiciones y medioambiente de trabajo, en la sobrecarga laboral? ¿La solución es "entonces, nada": somos trabajadores con derechos y esperaríamos a que se levante la cuarentena?

Como vemos en todas estas acciones, desde la declaración "autónoma" de las autoridades hasta la de los docentes que hacíamos lo que creímos y podíamos, está presente *la misma lógica*: pensándonos como islas, en lugar de barcos con división de funciones, de maderas a conservar, de velas a cambiar... La UBA es un espacio donde impera *la libertad y la autonomía* por encima de (*la seguridad*) *de lo comunitario*: acatar lo que dicen "las autoridades nacionales", lo que necesita "la comunidad"<sup>196</sup>. Esa *tensión entre seguridad y libertad* que plantea lo comunitario (Bauman, 2003) también estaba todo el tiempo, en todos los sectores, presentes: *la pandemia nos imponía buscar la seguridad en detrimento de la libertad* (de cátedra, de la política educativa nacional).

Esta situación difícil y extendida a toda la sociedad argentina y a los países que entraron en cuarentena, nos ubicó en un lugar donde debíamos tomar decisiones pero "atadas" a lo que sucedía en "lo comunitario", algo que nadie puede manejar, en todo caso se puede observar y en base a esto decidir como redireccionar (algo que harían expertos y autoridades nacionales). En ese contexto, nuestras estrategias docentes se centraban en "no perder" a lo/as estudiantes con expectativas de iniciar su cursada y hacerlo de un modo "rápido o expeditivo" para enfrentarnos con herramientas que pudiesen garantizar la comunicación con los cursantes.

Consideramos que para esto nos sirvió "no improvisar", pensar en las fortalezas que ya teníamos: el equipo había realizado distintos cursos virtuales (que ofrecían año a año la facultad y la universidad: los del campus, el PADOc o el CITEP)<sup>197</sup>. Por eso, ya habíamos diseñado

196.- Es interesante observar que en otras universidades, como "las del conurbano", las autoridades decidieron que se trabajaría en aulas virtuales. En ninguno de los dos casos se consultó a los distintos sectores pero, mientras las autoridades de la UBA se erigieron por encima del resto (incluso por encima de la propia pandemia que pararía (?)) al momento del inicio de clases de la UBA, las "otras" universidades se agruparon respondiendo a la necesidad colectiva y de los más necesitados (sin embargo tampoco se tuvieron en cuenta las condiciones materiales de profesores ni de los mismos estudiantes).

197.- La capacitación virtual y presencial del campus de la FCS-UBA, el Diploma Superior y Programa de Actualización de Docencia Universitaria (PADOc) de la Secretaría de Estudios de Posgrado de la FCS-UBA en convenio con FEDUBA y CLACSO, el Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía (CITEP) de la Secretaría de Asuntos Académicos de la UBA (desde el 2008).

varias clases como complemento de la cursada presencial<sup>198</sup>. Revisamos entonces los canales virtuales con los que ya contábamos: el aula que nos provee la facultad y los blogs de la materia (que unificamos). Sin embargo, revisamos las actividades ya que un canal que para nosotros era complementario, ahora iba a ser el único.

Además, si como equipo docente nos propusimos encuentros semanales *flexibles* consideramos que los tiempos de la virtualidad para nuestros estudiantes debían seguir la misma lógica. El *para qué lo hacemos, cuál es el sentido y objetivo de cada lectura, de cada actividad y qué queremos lograr* en el “ida y vuelta digital” fue determinante de las decisiones y parte del contenido a enseñar/aprender.

La modalidad digital nos llevó a rediseñar propuestas *breves y focalizadas*. Breves, para que surjan dudas que puedan saldarse en el mismo espacio-tiempo de la virtualidad. Focalizadas, para que cada alumno/a pueda comprenderla de forma autónoma y concentrarse en uno o dos conceptos primordiales de la materia y los plazos inciertos. La *carga y sobreexigencia* juegan en contra, la *contención y guía*, a favor. PAC decidió acompañar más que exigir un cumplimiento de fechas de entrega. Propuestas y sugerencias antes que exámenes y calificaciones<sup>199</sup>.

Retomando la paradoja de Teseo, es imposible asegurar que sea el mismo barco pero tampoco se puede afirmar que sea otro: en PAC cuestionamos la pretensión de conservar el aula presencial en la virtualidad (por imposible), descartar o desconocer nuevos contextos y la renovación y resignificación de la enseñanza. El riesgo es “idealizar” un barco *original* (el espacio del aula presencial y de lo comunitario) ya *no existente*. Cuando volvamos al aula, ya será otra.

Frente a esto queremos compartir algunos pequeños hallazgos a modo de conclusiones preliminares que puedan servir como guía para seguir ensayando y proponiendo lo virtual como espacio de aprendizaje.

### 3.CONCLUSIONES

Las metáforas de los barcos que trabajamos en este artículo, son buenas para pensar nuestras propuestas pedagógicas en distintos contextos, uno de ellos es el del “distanciamiento social” que suponen las redes, las aulas virtuales y las cuarentenas.

En esa tensión entre *lo viejo y lo nuevo*, entre la *seguridad y la libertad*: PAC, la enseñanza universitaria, ¿es el mismo barco?, ¿Estamos navegando en el mismo río?, ¿Seguimos pensándonos como islas o como barcos?, ¿Somos sujetos que comunicamos libres y autónomamente o somos (siempre fuimos) una comunidad articulada y comunicada más allá de

---

198.– El aula virtual de PAC existe hace más de 3 años y se inscribe dentro del campus virtual de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA, desarrollado en la plataforma Moodle.

199.– Además la universidad sólo aseguró que esta modalidad iba a ser de algún modo reconocida, pero que no eran clases obligatorias ni iban a ser evaluadas.

nuestras identidades personales, nuestras propias materias, carreras, facultades?..

¿Hay un barco o río “original” vs todos los cambios? ¿Existe una comunidad, una materia, unas clases y roles “originales” ahora “virtualizadas”?

La enseñanza se vuelve *significativa* cuando nos centramos en lo/as estudiantes y consideramos los múltiples contextos en donde se desarrolla, ya que es allí donde estamos situados: docentes, estudiantes, comunidad académica, comunidad territorial, comunidad nacional. Nunca estamos ajenos a la vida social y sus dinámicas pero la pandemia *resaltó o evidenció* esa dinámica social: qué priorizamos y qué naturalizamos frente a las múltiples cuestiones sociales; cómo nos vinculamos (y nos des-vinculamos); cómo nos comunicamos (y a quiénes dejamos afuera); cómo elegimos vivir y hacer comunidad (o elegimos nuestras individualidades y libertades personales).

En nuestro caso, “la experiencia pedagógica en cuarentena” nos lleva a considerar varios elementos para seguir pensando:

- La *temporalidad digital*: el dinamismo, la apertura y predisposición al cambio constante, la incertidumbre del no saber pero la certeza de ir construyendo ese camino con cada circunstancia acontecida, dejar lo que funciona, incorporar *lo micro*, lo que parece superficial pero en algún momento “conecta”.
- Los *vínculos*: estamos distanciados físicamente pero lo digital nos acerca, nos permite individualizar y trabajar en pequeños grupos, vamos más lento pero a un ritmo a medida de esas individualidades, incorporamos otros modos de generar comunidad.
- La *enseñanza digital* que prioriza la *brevedad y focalización de los contenidos*: qué debemos abordar como equipo docente, qué pueden trabajar los estudiantes, cómo podemos incluir a los grupos y comunidades. *Sugerir, acompañar y guiar*, en contraste con el exigir, calificar, sobrecargar.

Con estos elementos reorganizamos y adecuamos el ritmo de trabajo, conjugamos espacios sincrónicos con espacios de trabajo no simultáneos. Bajo la premisa de que los nuevos horarios de la organización de la cotidianeidad corren diferentes para todos, se apeló a la organización autónoma de los tiempos para desarrollar las lecturas y actividades en el aula virtual. La mayoría de las actividades proponen un intercambio de miradas sobre textos y casos donde la opción *foro* del campus colaboró en plasmar diálogos asincrónicos y posibles. En los espacios simultáneos tuvimos que aprender las nuevas reglas de *la escucha y el decir*, la diferencia de tiempos, de reacción automática al diálogo. Fue en esos retrasos (*delays*), voces sobre voces, silencios de alguien que habla pero no se lo escucha, imágenes entrecortadas... donde comenzamos a entender que la tecnología implicaba una participación con un ritmo distinto.



Un nuevo lugar donde la imagen casi estática, ensayando una atención constante a un punto en el monitor, nos desafío a habitarlo descartando prejuicios e ilusiones. La imagen cotidiana de nuestros rostros, paredes y espacios diversos de cada vivienda, captadas como fondo por las cámaras colaboró en cierta informalidad, que alejada de las imágenes de la "seriedad" academicista, nos encontró un tanto más cercano/as y cómodo/as. Si bien nuestras aulas presenciales contaban con un espacio de intercambio real, descentralizado, estas herramientas ayudaron a preservar esa dinámica. Como barcos con nuevas maderas y velas que recorren islas y archipiélagos.

## BIBLIOGRAFÍA

Amati, M.; Dragneff, N. y Vinuesa, F. (2020). Programa Promoción de Actividades Comunitarias y Guía de Trabajo de Campo. Disponible en: <http://comunicacionycultura sociales.uba.ar/bibliografia/>

Amati, M. (2018). *Heterodoxias, indisciplinas y diferencias (en la comunicación)*. 20vo Congreso Primer congreso latinoamericano de comunicación de la UNVM. Comunicaciones, poderes y tecnologías: de territorios locales a territorios globales. Villa María: Universidad Nacional de Villa María. Disponible en: [http://biblio.unvm.edu.ar/opac\\_css/doc\\_num.php?explnum\\_id=1967](http://biblio.unvm.edu.ar/opac_css/doc_num.php?explnum_id=1967)

Bauman, Z. (2003). "Obertura o bienvenidos a la comunidad elusiva", "La agonía de Tántalo" Comunidad, en busca de seguridad en un mundo hostil. Buenos Aires: Siglo XXI, pp. 7-27.

Camilloni, A. (comp.) (2007). "Justificación de la Didáctica", "Didáctica General y didácticas específicas" en Saber Didáctico. Buenos Aires: Ed. Paidós.

Finocchio, S. (1993). "Criterios para revisar la enseñanza de las ciencias sociales" en Enseñar Ciencias Sociales. Buenos Aires: Ed. Troquel.

Lleña Berne, Asun y Úcar Martínez, Xavier (2006). "Acción comunitaria: miradas y diálogos interdisciplinarios e interprofesionales"; en *Miradas y diálogos en torno a la acción comunitaria*, Barcelona: Graó, pp.11-55.

Litwin, E. (comp.) (1998). "La evaluación: Campo de controversias y paradojas o un lugar para la buena enseñanza" en La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Buenos Aires, Barcelona, México: Ed. Paidós.

Pogré P. y Lombardi G. (2004). Escuelas que enseñan a pensar. Enseñanza para la Comprensión (EpC) un marco teórico para la acción. Papers Ed.

Úcar, Xavier (2009). *La comunidad como elección: teoría y práctica de la acción comunitaria*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. Disponible en: <http://ddd.uab.cat/record/54267>

Vargas, T. y Benavente, S. (2018). *Trabajar en comunicación. Primeros resultados de la encuesta a graduados/as de la Carrera de Ciencias de la Comunicación de la UBA*, Observatorio del campo de la comunicación y el desarrollo de las profesiones (DERCOM) Carrera de Comunicación, FCS, UBA.





# Búsqueda de información en la biblioteca de la FOLP por parte de alumnos

**Peñalva, María Anahí<sup>1</sup>**

**Tosti, Sonia Beatriz<sup>2</sup>**

**Cecho, Analía Cristina<sup>3</sup>**

**Viñas, Mariela<sup>4</sup>**

**Di Tullio, Alfredo<sup>5</sup>**

1. Facultad de Odontología – UNLP, Argentina. [anahipenalva@gmail.com](mailto:anahipenalva@gmail.com)

2. Facultad de Odontología – UNLP, Argentina. [soniabtosti@yahoo.com](mailto:soniabtosti@yahoo.com)

3. Facultad de Odontología – UNLP, Argentina. [analiacecho@gmail.com](mailto:analiacecho@gmail.com)

4. Facultad de Odontología – UNLP, Argentina. [marovinas@gmail.com](mailto:marovinas@gmail.com)

5. Facultad de Odontología – UNLP, Argentina. [ditullioalfredo@gmail.com](mailto:ditullioalfredo@gmail.com)

## RESUMEN

*“De los diversos instrumentos inventados por el hombre, el más asombroso es el libro; todos los demás son extensiones de su cuerpo... Sólo el libro es una extensión de la imaginación y la memoria.” (Jorge Luis Borges)*

Objetivos: 1) Indagar sobre la relación de nuestros alumnos con la biblioteca de la Facultad de Odontología de la UNLP, 2) Conocer la frecuencia y motivaciones que los impulsan a acercarse a la mencionada Biblioteca, 3) Si utilizan estrategias adecuadas para la búsqueda de información determinada. Metodología: se trata de un estudio lineal y descriptivo acerca de la relación de los alumnos de odontología con la biblioteca: a un total de 85 estudiantes que cursaron Fisiología II en el año 2019 les solicitamos que respondieran la siguiente encuesta: 1) ¿Qué año/s de la carrera se encuentra cursando?, 2) ¿En qué año ingresó a la Facultad?, 3) ¿Con qué frecuencia visita la Biblioteca de la FOLP – UNLP?, 4) ¿Cuáles son los motivos de tu visita?, 5) ¿Qué tipo de material solicita y para qué materia? Los alumnos dan más de una respuesta, por lo cual no se sacan porcentajes, 6) Esta materia que mencionas ¿pertenece al ciclo básico – socio – epidemiológico o al clínico – socio – epidemiológico?, 7) ¿Conoces el catálogo en línea de la biblioteca?, 8) Si tu respuesta fue afirmativa, ¿has tenido algún tipo



de dificultad en su manejo?, 9) ¿Conoces las herramientas y opciones que ofrece el catálogo y la página web de la biblioteca? Algunos resultados: 1) 2do año de la carrera: 77 alumnos (91%), 2do y 3er año de la carrera: 7 alumnos (8 %) No responde: 1 alumno (1%), 2) 2017: 25 alumnos (31%), 2018: 43 alumnos (51%). 3). Una vez a la semana: 18 (21%), Más de una vez a la semana: 20 (24%), una vez al mes: 17 (20%), etc., 4) Aquí los alumnos dan más de 1 respuesta. Solicitar préstamos en Sala de Lectura: 15, utilizar la Sala de Lectura: 65. Utilizar la PC en la Sala de Lectura: 37. Solicitar préstamos a domicilio: 19, etc. Se demostró que las principales motivaciones de los estudiantes, es utilizar la sala de lectura y las PC de la sala de informática, ubicada a continuación de la Biblioteca

**PALABRAS CLAVE:** biblioteca, lectura, alumnos.

## 1.INTRODUCCIÓN

Se puede definir la biblioteca de tres maneras: como un acervo de obras, un recinto donde se resguardan los libros, o bien un sistema que pone en circulación información y textos de diversa índole para responder a necesidades de saber, y de esparcimiento de una comunidad. Se considera que las bibliotecas de las instituciones educativas tienen mucho que aportar para la formación de ciudadanos en la cultura escrita. Más allá de ser una colección de libros organizada, en la biblioteca se prestan servicios y se requiere de personal, y se puede considerar que esa misma colección ha sido conocida también como *librería*. Este era un término habitual hasta el siglo XIX; así, cuando Felipe V abrió al público una colección bibliográfica lo hizo con el nombre de Real Librería, predominando la forma latina. También, si reflexionamos sobre el término biblioteca, encontramos que posee distintos significados. Chartier (citado por García López 2007 p 10) recoge los principales significados durante la Edad Moderna: *En primer lugar, sería el lugar donde se colocan los libros y, muy relacionado con esto, también la misma colección de libros que se guardan en ese espacio. En segundo lugar, sería una selección o compilación de distintas obras de la misma naturaleza o del mismo tema. Y, por último, los catálogos de libros también eran denominados con el mismo término en el siglo XVII.*

El bibliotecario Manuel Carrión Gútiérrez (citado por García López 2007 p 10) aporta la siguiente reflexión sobre el concepto de biblioteca: *“A pesar de la etimología de la palabra, una biblioteca no es un mueble o un edificio para guardar libros, sino una colección de libros debidamente organizada para su uso. He aquí las tres notas básicas del concepto de biblioteca: colección, organización y disponibilidad para el uso. Formar la colección, organizarla de forma adecuada y ponerla*

*en servicio son, pues, las tareas fundamentales que justifican la existencia de una biblioteca. Con la colección, el conocimiento llega a la biblioteca; con la organización, el conocimiento se hace accesible a una multitud de demandas individuales; con la disponibilidad, el conocimiento social es participado. De esta manera, la biblioteca entra en el flujo creativo de la comunicación”*

## **Historia de las bibliotecas**

Una de las primeras bibliotecas conocidas es la Biblioteca de Nippur, que data precisamente del tercer milenio a. C., estaba en el interior de un templo de la ciudad de Nippur, en la antigua Babilonia. Otras bibliotecas muy antiguas son la Biblioteca de Ebla, la Biblioteca de Asurbanipal, que se llamó así en honor de su fundador, soberano del Imperio Asirio, la de Alejandría y la de Pérgamo.

En la edad media las bibliotecas alcanzaron un desarrollo considerable en todo el Islam: Bibliotecas Califales, Bibliotecas de Mezquitas y Bibliotecas privadas. En el siglo XVI alcanza su esplendor la Biblioteca Laurenziana Medicea, luego el papa Clemente V (Julio de Médici) crea la Biblioteca del Vaticano. En 1547 el rey Francisco I funda la Biblioteca Real Francesa, que luego deviene en la Biblioteca Nacional de Baviera, germen de la Biblioteca Nacional Francesa. En el año 1565 Felipe II fundó la Biblioteca de El Escorial, en España. Entre los siglos XVI y XVII se crean las primeras bibliotecas abiertas al público, como la Biblioteca de Ambrosia. En 1614 se crea la Biblioteca Angélica, en 1644 la Biblioteca Mazarina. La Biblioteca del College Cambridge, Massachusetts, posteriormente universidad de Harvard (1638), fue el primer centro de enseñanza superior en la América Inglesa y tuvo también la primera biblioteca institucional. En España no se creó ninguna biblioteca abierta al público, ni tampoco al servicio de la Universidad, debido a la decadencia de la universidad española en esos años. El bajo nivel educativo y cultural no generaba demanda, y los gobernantes tampoco se preocuparon excesivamente por extender la cultura. Sí se formaron fueron algunas bibliotecas eclesiásticas, que no se sumaron a la corriente de bibliotecarios profesionales y descuidaron sus fondos, como la Biblioteca del Monasterio de Poblet o la Biblioteca de la Compañía de Jesús. Las más importantes Bibliotecas privadas de España fueron: Biblioteca de Diego Sarmiento de Acuña, conde de Gondomar, quien consiguió reunir en su palacio de Valladolid unos 15.000 volúmenes, muchos traídos del extranjero. Allí permanecieron hasta finales del siglo XVIII, cuando pasaron a la Biblioteca de Palacio, la Biblioteca de Gaspar de Guzmán, conde-duque de Olivares. Esta Biblioteca fue la más importante formada en España en el S. XVII. Después de su muerte, su colección de manuscritos fue incorporada a la biblioteca de El Escorial.

La biblioteca única, enciclopédica del siglo XIX se ha transformado en una serie de centros, con funciones y fondos distintos a aquella, dirigidos también a usuarios diferentes. Además,



las organizaciones internacionales (IFLA, UNESCO) han establecido pautas y directrices para los diversos tipos de bibliotecas.

Las bibliotecas escolares son un logro del siglo XX. El movimiento a favor de estas bibliotecas surgió en USA a principios de siglo a pesar de las recomendaciones de la UNESCO para la creación y desarrollo de las bibliotecas escolares, la mayoría de los países (exceptuando EE UU, Canadá, Inglaterra y los países Nórdicos) no cuentan realmente con este tipo de bibliotecas.

El origen de las bibliotecas nacionales se sitúa en las antiguas "bibliotecas reales". Sin embargo, se consolidan durante el siglo XX, debido básicamente a que se definen sus funciones y se estructuran sus servicios. Actualmente todos los países independientes cuentan con su propia biblioteca nacional, aunque lógicamente hay grandes diferencias entre algunas. Las bibliotecas nacionales tienen tres objetivos principales, designados en diversos seminarios de la UNESCO: son el archivo bibliográfico del país, se encargan de desarrollar los servicios bibliotecarios y bibliográficos del país, y son las cabeceras del sistema bibliotecario nacional. Las bibliotecas nacionales han comenzado a enfrentarse, a finales del siglo XX, a problemas para reunir la producción bibliográfica, provocados por la gran producción editorial y el enorme desarrollo tecnológico, que ha dado lugar a multiplicidad de soportes.

La biblioteca especializada es la de más reciente creación dentro de la tipología bibliotecaria. Surgen también en el siglo XX y responden a la necesidad de especialización que trae la impresionante explosión de información. Su crecimiento ha sido más rápido que el de otras bibliotecas, debido a la necesidad de información reciente y actualizada que tienen los profesionales. Las bibliotecas especializadas están al servicio generalmente de empresas e investigadores y sus fondos se componen principalmente de publicaciones periódicas y literatura gris. Las bibliotecas universitarias, originarias de la Edad Media, han sufrido muchos cambios a lo largo del siglo XX, sobre todo después de la II Guerra Mundial, ya que han tenido un gran crecimiento y desarrollo, consecuencia sobre todo del aumento del número de estudiantes y el desarrollo de las nuevas tecnologías. Estas bibliotecas han de estar integradas plenamente en el resto de la universidad, y sus fines son también los de esa institución. Las bibliotecas universitarias españolas han sido las pioneras en muchos aspectos del ámbito de trabajo bibliotecario y realizan las más importantes tareas de cooperación a nivel nacional. Actualmente, sus roles y formas de trabajo están en proceso de cambio, impulsado por las nuevas titulaciones de Grado y Posgrado. De la tradicional Biblioteca de Departamento o Facultad, a menudo aislada, se pasa a la Biblioteca como centro de recursos para la investigación y el aprendizaje (CRAI). Se trata de aglutinar todos los recursos informativos de interés en un espacio físico, que sirva además para investigar, aprender técnicas de localización de información (ALFIN) y en definitiva estimular la retroalimentación y el trabajo colaborativo de toda la comunidad universitaria.

La biblioteca pública, como se entiende en la Edad Contemporánea, tiene sus orígenes en la Ilustración, con la difusión de la cultura y la proliferación de los saberes. El liberalismo y la progresiva tendencia hacia la democratización resaltarán el papel de la biblioteca pública como centro donde toda la población se podía informar y formar. Surgieron en Inglaterra y Estados Unidos en el siglo XIX, cuando debido a una mayor conciencia política y social, empieza a extenderse la idea de crear sitios donde las clases trabajadoras tuvieran acceso a la cultura y a la lectura. En el siglo XX las bibliotecas públicas se han desarrollado y extendido de forma generalizada. Sus características principales son su dependencia administrativa y su servicio a todos los ciudadanos sin discriminación de ningún tipo. Además, la biblioteca no debe únicamente poner a disposición de la sociedad documentos en cualquier soporte: debe facilitar además la posibilidad de usar computadoras con conexión a Internet y dar acceso a las herramientas electrónicas. Así lo expresan los documentos oficiales surgidos a finales del siglo XX en relación con la Sociedad de la Información, como el Manifiesto de la UNESCO sobre la biblioteca pública (1994) y la Declaración de Copenhague (1999).

En Argentina, por inspiración de Mariano Moreno se creó en Buenos Aires la primer Biblioteca Pública. Al federalizarse la ciudad, la Provincia la cedió a la Nación y en 1884 dispuso la creación de otra en el ámbito de la Provincia de Buenos Aires. En la biblioteca provincial fue designado al frente de la Biblioteca y del Museo de Ciencias Naturales el perito Francisco Moreno, quien fue así el primer director de la Biblioteca, pero en 1887 se desdobra la dirección de ambas instituciones. La Biblioteca que aún no había estado abierta al público, quedó bajo la conducción de Augusto Belin Sarmiento y al abrirse las puertas al público había más de 13.000 piezas bibliográficas. Luis Ricardo Fors asumió como director en 1898. Este director reformó el local de la Biblioteca, y los diarios de Abril de 1899 elogiaron “el salón de lectura perfectamente iluminado con lámparas de incandescencia eléctrica”. Allí se organizaron las conferencias del domingo, todo un acontecimiento social y cultural. En una de ellas Joaquín V. González anunció la creación de la Universidad Nacional de La Plata. Fors asumió en 1906 como “Director de la Biblioteca y Extensión Universitaria” de la U.N.L.P. La Biblioteca de la Universidad Nacional de La Plata y las Bibliotecas de cada una de sus facultades constituyen órganos de extensión de la Universidades.

En 1923 se autorizó el préstamo a domicilio en casos excepcionales, siempre que el Rector diera su conformidad previa. En 1934 Ricardo Levene anunció la construcción del primer edificio del país construido y equipado especialmente para una Biblioteca, con sus cinco plantas de depósito de libros, abundancia de salas para uso público, cámara de desinfección, talleres de carpintería y encuadernación.

En la asignatura Fisiología de la FOLP-UNLP intentamos que los estudiantes trabajen con libros y su comprensión ha sido objeto de nuestras investigaciones. En estos tiempos, la bi-



bioteca de la FOLP constituye un lugar de estudio y su sala de lectura es muy frecuentada, además que se halla anexada a la sala de informática.

## **2.DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA / DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN**

### **Objetivos:**

- 1) Indagar sobre la relación de nuestros alumnos con la biblioteca de la Facultad de Odontología de la UNLP
- 2) Conocer la frecuencia y motivaciones que los impulsan a acercarse a la mencionada Biblioteca
- 3) Si utilizan estrategias adecuadas para la búsqueda de información determinada.

### **Metodología**

Se trata de un estudio lineal y descriptivo acerca de la relación de los alumnos de odontología con la biblioteca: a un total de 85 estudiantes que cursaron Fisiología II en el año 2019 les solicitamos que respondieran la siguiente encuesta:

- 1) ¿Qué año/s de la carrera se encuentra cursando?
- 2) ¿En qué año ingresó a la Facultad?
- 3) ¿Con qué frecuencia visitas la Biblioteca de la FOLP – UNLP?
- 4) ¿Cuáles son los motivos de tu visita?
- 5) ¿Qué tipo de material solicita y para qué materia? Los alumnos dan más de una respuesta, por lo cual no se saca porcentaje.
- 6) Esta materia que mencionas ¿pertenece al ciclo básico – socio – epidemiológico o al clínico – socio – epidemiológico?
- 7) ¿Conoces el catálogo en línea de la biblioteca?
- 8) Si tu respuesta fue afirmativa, ¿has tenido algún tipo de dificultad en su manejo?
- 9) ¿Conoces las herramientas y opciones que ofrece el catálogo y la página web de la biblioteca?

### **Resultados**

- 1) 2do año de la carrera: 77 alumnos (91%), 2do y 3er año de la carrera: 7 alumnos (8 %), No responde: 1 alumno (1%).

2) 1.998: 1 alumno (1%), 2010: 2 alumnos (2%), 2013: 1 alumno (1%), 2014: 4 alumnos (4%), 2015: 1 alumno (1%), 2016: 8 alumnos (9%), 2017: 25 alumnos (31%), 2018: 43 alumnos (51%).

3) Una vez a la semana: 18 (21%), Más de una vez a la semana: 20 (24%), Una vez al mes: 17 (20%), Dos o tres veces por semana: 12 (14%), Cada quince días: 7 (8%), Más de una vez al mes: 4 (5%), Nunca: 6 (7%), todos los días: 1 (1%).

4) Aquí los alumnos dan más de una respuesta, Solicitar préstamos en Sala de Lectura: 15, utilizar la Sala de Lectura: 65, Utilizar la PC en la Sala de Lectura: 37, Solicitar préstamos a domicilio: 19, Solicitar información bibliográfica 8, Para usar el WI-FI: 2. No responde: 2.

5) Los alumnos dan más de una respuesta, por lo cual no se saca porcentaje. Libros de Fisiología: 23 alumnos, Libros de Biomateriales: 13, No responde: 30, Libros de Patología: 15, Microbiología 10, Diagnóstico por imagen (Radiología): 3, Histología 6, Biología: 1, Operatoria dental: 1, Anatomía: 2, Odontología Preventiva y social 2, Libros de las materias que curso, libros de consulta, para curso "optativo", complementarios, nada, ninguno 2, No solicito material.

6) Para asignaturas que pertenecen: Al cinco básico – socio – epidemiológico: 37 alumnos (43%), Al ciclo clínico – socio – epidemiológico: 5 (6%), A ambos ciclos: 5 (6%), Otro: 5 (6%), No responde: 33 (39%).

7) No: 79 (93%), Sí: 5 (6%), No responde: 1 (1%).

8) Si tu respuesta fue afirmativa, ¿has tenido algún tipo de dificultad en su manejo?  
No responde: 80 (94%), Algún tipo de dificultad: 1 (1%), Ninguna dificultad: 4 (5%).

9) ¿Conoces las herramientas y opciones que ofrece el catálogo y la página web de la biblioteca?

No: 80 alumnos (94%), Sí: 1 alumno (1%), Algunas herramientas: 3 alumnos (4%) No responde: 1 alumno (1%).

Los 85 alumnos encuestados cursan 2do año; solo 7 cursan asignaturas de 2do y 3er años. Casi el 50% ingresó en el 2018, pero una cuarta parte lo hizo en 2017 y el 10% en 2016. Hay estudiantes que ingresaron antes a estas fechas. Se trata de un grupo sumamente heterogéneo.

En cuanto a la frecuencia de visitas a la Biblioteca, un 24% manifiesta acudir a la misma más de una vez a la semana y el porcentaje menor (1%) manifiesta hacerlo todos los días.

Con respecto a los motivos de consulta, los estudiantes dan varias repuestas: 65 de ellos usan la sala de lectura, 37 utilizan la PC de la sala de informática ubicada a continuación de la Biblioteca y 19 toman préstamos a domicilio. Cuando se preguntó sobre que libros consultaban, la mayoría (30 estudiantes) no respondió; 23 expresaron que leían libros de Fisiología, de Patología y de Biomateriales, en orden decreciente.

Casi el 50% señaló que está cursando el ciclo básico – socio – epidemiológico. Se aclara



que Fisiología y Biomateriales son asignaturas que se dictan en este ciclo. Patología se dicta también en el ciclo clínico – socio –epidemiológico.

El catálogo en línea de la Biblioteca es desconocido para casi el 80% de nuestros alumnos. Se interrogó si, al consultarse este catálogo, ofreció dificultad, a lo que un 94% no respondió, un 4 % declaró que no tuvo dificultad y un 1% reconoció haber tenido alguna dificultad.

## **Discusión**

Las bibliotecas han representado un mundo de conocimiento clasificado y bien ordenado donde predominaba una sola fuente de información (los libros) y una sola modalidad de trabajo (la que se vincula a los libros mediante la lectura solitaria y silenciosa). Pero hoy, la proliferación acelerada de nuevas fuentes de contenidos como de nuevas formas de aprendizaje nos conduce a una concepción necesariamente distinta de esos espacios. Parece claro que las bibliotecas deben superar su papel tradicional como guardianas del conocimiento y garantes del pasado para adoptar un rol activo en la construcción de nuestro futuro. Su papel no sería tanto preservar el pasado como crear nuestro futuro.

Las bibliotecas, tendría que concebirse como un lugar de aprendizaje. Un lugar para que sus comunidades compartan, aprendan y se conecten. Las bibliotecas como un lugar donde aprender en la sociedad del aprendizaje, es decir, un lugar donde pensar, hacer y conectar. Un espacio donde ir a explorar, construir y comunicar. Un espacio para aprender a vivir y trabajar en la incertidumbre. Un lugar donde aprender a dar sentido a la información y al mundo, individualmente y colectivamente. Un espacio de innovación ciudadana.

## **3.CONCLUSIONES**

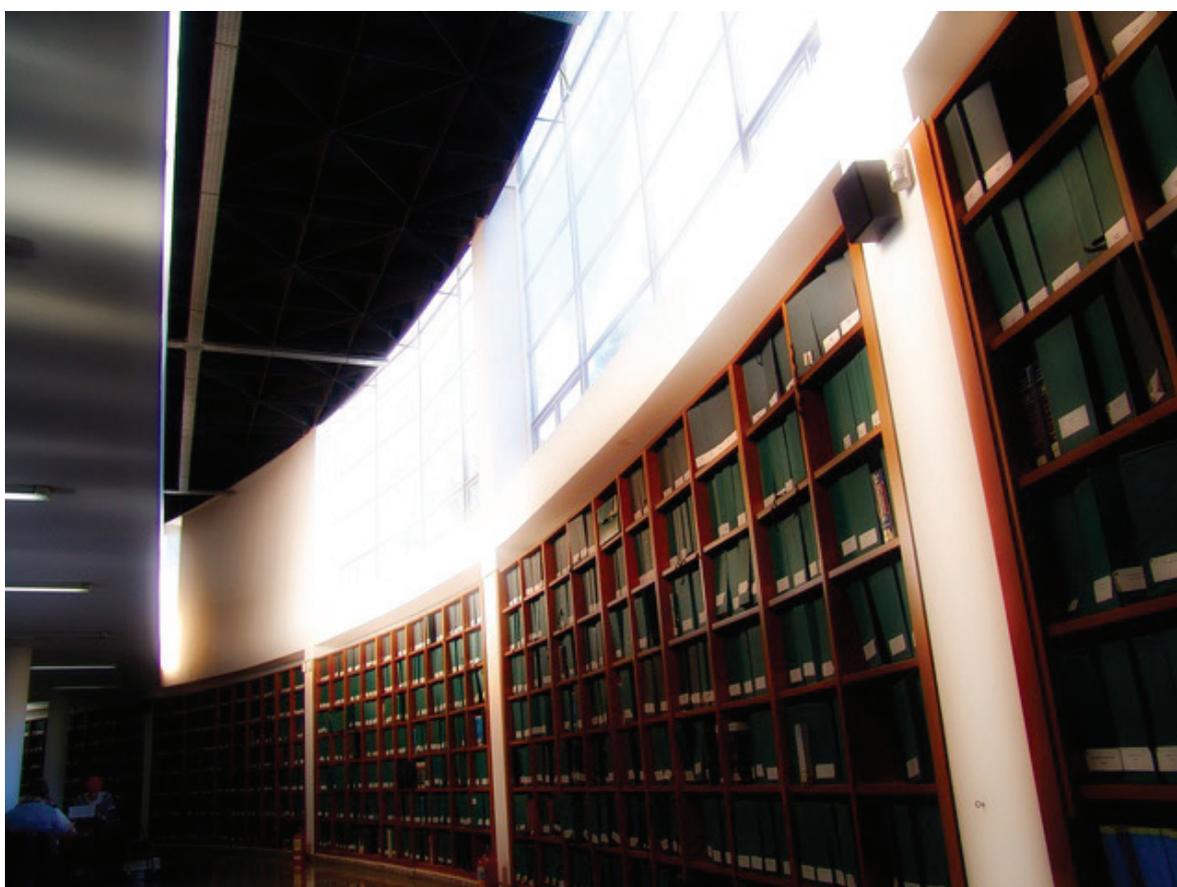
Hemos indagado sobre la relación entre los alumnos y la biblioteca. Se demostró que las principales motivaciones de los estudiantes es utilizar la sala de lectura y las PC de la sala de informática, ubicada a continuación de la Biblioteca. Los estudiantes aún no han desarrollado estrategias adecuadas para la búsqueda del material de información que necesitan y en su mayoría no consultan los catálogos en línea.

## BIBLIOGRAFÍA

Bonilla, A.; Goldman, D.; Salaberroa, R. (2009). Bibliotecas y escuelas. Reto y posibilidades de la soniedad del conocimiento. Madrid. Ed OcéanoTravesía

García López G L (2007) Evaluación histórica de los conceptos de biblioteca pública, sistema de bibliotecas y política bobliotecaria. *Revista Códice vol3 N°3 N 9-20/ jul – doc 2007*

Novello López, L. (2012). De la arcilla al E-Book: historia del libro y las bibliotecas. México. Recuperado de <http://eprints.rclis.org/17420/1/NOVELLE%20L%C3%93PEZ%2C%20LAURA%20-%20De%20la%20arcilla%20al%20E-book.pdf> 6



Biblioteca de la facultad de Odontología - UNLP



# “Capacitación en la poda de Árboles Frutales de la huerta familiar”: recorrido desde la teoría a la tijera

**Romero, María de los Ángeles<sup>1</sup>**

**Ganganelli, Inti<sup>2</sup>**

**Gergoff Grozeff, Gustavo Esteban<sup>1,2\*</sup>**

1 Curso de Fruticultura. Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales. UNLP. Argentina.

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

2 Instituto de Fisiología Vegetal CCT CONICET La Plata. Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales.

UNLP. Argentina. [inti\\_ganga@hotmail.com](mailto:inti_ganga@hotmail.com)

\*autor de correspondencia: [gergoff\\_gustavo@yahoo.com.ar](mailto:gergoff_gustavo@yahoo.com.ar)

## RESUMEN

Dentro de las tres principales actividades que se desarrollan en la Universidad, la Extensión se apoya en brindar las herramientas necesarias a los demandantes para diferentes tareas, que le permitan discernir y evaluar las situaciones problema.

Obedeciendo al aumento de la demanda de personal especializado en prácticas del huerto frutal, se planteó el desarrollo del Taller “Capacitación Frutícola en la poda de Árboles Frutales de la huerta familiar”, destinado tanto a alumnos de grado, postgrado y público en general con los fines de adquirir criterios y práctica a campo. Se han realizado diferentes modalidades del curso a lo largo de los últimos tres años, siendo en uno de los casos auspiciado por la Secretaría de Extensión de la FCAyF UNLP, en el marco del programa de Cursos Gratuitos de Extensión.

Se ha realizado una reconfiguración de las prácticas docente del nivel universitario, para que puedan tener una llegada directa hacia otros actores, sin perder el foco de los aspectos fundamentales y los principios que rigen a la práctica de la poda, como una herramienta que conlleva la interacción con otras en un escenario complejo como es el monte frutal.

La metodología utilizada en el desarrollo del taller tiene un fuerte basamento en la teoría, con la ayuda de guías, y fundamentalmente, en la aplicación de ese conocimiento para la resolución de problemas en la práctica.

El Taller se desarrolló íntegramente en el monte frutal, incluyendo clases áulicas, prácticas a campo y una visita final a un productor de la zona.

La evaluación del mismo se llevó a cabo de manera continua, siendo los docentes la fuente de consulta permanente. La evaluación final consistió en resumir y encuadrar las diferentes operaciones de poda y situaciones problemas en el monte frutal de la Estación Experimental Julio A. Hirschhorn UNLP.

Los cursos han denotado una muy buena llegada, tanto a estudiantes de las carreras de Ingeniería Agronómica y Forestal y público en general, con el pedido de una extensión en la carga horaria de teóricos y prácticos, junto con la incorporación de otras especies frutícolas de interés económico.

**PALABRAS CLAVE:** Fruticultura, Extensión, Poda, Taller, Práctica

## 1. INTRODUCCIÓN

### 1.1 Demanda social en prácticas frutícolas

En las últimas décadas, el nuevo paradigma tecno-económico muestra que el conocimiento es el factor clave para la generación de ventajas competitivas. Por ello, organizaciones como las universidades, desde su misión tienen como propósito la generación, difusión y transferencia de conocimiento a la sociedad. Tomando un rol protagónico, lo cual ha hecho que se enfatice en la importancia de la función de extensión universitaria o de proyección social, por ser esta la que se encarga directamente de la interacción con el entorno. Tünnermann, 2000, afirma que la vinculación de la extensión y la difusión cultural a las tareas de la universidad forma parte de un proceso histórico encaminado a lograr una mayor apertura y democratización de la misma.

La función de extensión, a la par de la docencia y la investigación, forma parte de la triada que compone la misión educativa de las instituciones de educación superior. Pérez (2007) afirma que se necesitan modelos alternativos de extensión, donde se fortalezca lo local y lo nacional para contrarrestar las tendencias de la globalización. También plantea que el desafío está en aproximar la universidad a la sociedad, trabajar por su pertinencia y hacer esfuerzos por que responda a las exigencias y expectativas sociales con acciones oportunas, comprometidas y relevantes.

Estos aspectos están íntimamente relacionados con la formación del Ingeniero Agrónomo y la asignatura Fruticultura, dictada en la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales de



la Universidad Nacional de La Plata, promoviendo un desarrollo adecuado de la fruticultura nacional. De esta manera, se deben satisfacer “las necesidades del productor, el consumidor y del país, interviniendo en el planeamiento de la producción, en la producción y en la experimentación y/o investigación frutícola (mejoramiento de la producción frutícola)” (Plan de estudios de Fruticultura).

Acercar a la comunidad, y fundamentalmente al pequeño productor, los principales conceptos prácticos, demandan del docente explicaciones puntuales y actividades concretas de realización dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, “concibiendo la práctica profesional no de manera aislada, sino como práctica social” (Achilli, 1988), incorporando conceptos que provienen del mercado laboral.

Las prácticas docentes son prácticas sociales e incluyen diversas actividades que involucran el trabajo con el conocimiento. La investigación, la extensión y la docencia son los tres pilares de la actividad docente universitaria. Las prácticas de enseñanza son prácticas sociales, históricamente determinadas, que se dan en un tiempo y espacio concretos (Edelstein, 2005).

## **1.2 Un poco de historia. Antecedentes del taller de poda**

Desde el año 2005 se comenzó con la realización de un “Taller de Poda de especies frutícolas de interés comercial” destinado a alumnos de la carrera de Ingeniería Agronómica, brindando y ampliando los contenidos vertidos en la materia Fruticultura, por su baja carga horaria en el programa de estudios de la carrera (Gergoff Grozeff, 2015). Durante los años subsiguientes, se mantuvo el nivel de cursantes y a su vez se diseñó un curso de extensión, destinado al público en general. El proyecto mencionado en este trabajo corresponde al trabajo realizado durante las últimas ediciones, bajo el auspicio de la Secretaría de Extensión de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales (UNLP) en el marco del programa de Cursos gratuitos para la comunidad y la incorporación de alumnos de la carrera de Ingeniería Forestal al Taller como actividad optativa acreditable a esta última carrera.

## **1.3 Objetivos del trabajo y su alcance actual**

El objetivo del presente trabajo es acercar a la comunidad herramientas prácticas, fundamentadas en conceptos teóricos para la resolución de problemas concretos. En términos de la actividad frutícola, se pretende capacitar en técnicas de poda para la obtención fruta con destino a plantaciones comerciales así como emprendimientos productivos familiares.

Los destinatarios son individuos o grupos específicos de la comunidad como: emprendedores, de distintos ámbitos de la educación, ya sea a nivel de pre-grado (docentes de secundarias), grado y postgrado, de acuerdo a las estadísticas relevadas al cabo de los últimos dos años.

## 2. METODOLOGIA

Cada encuentro estuvo dividido en una instancia de actividad áulica y una parte de trabajo práctico sobre el material verde, la planta frutal. En el inicio se desarrollaron contenidos teóricos necesarios para la interpretación de las actividades que se efectuaran en el monte frutal.

Previo a la ejecución de las operaciones de poda, en grupos pequeños se realiza una puesta en común de experiencias propias, observaciones y reflexiones que enriquecerán las clases a través de la discusión y participación.

Las prácticas de poda donde se adquirirá destreza en el uso de herramientas y técnicas de específicas sobre frutales de pepita, carozo, cítricos y la vid de la Estación Experimental Julio A. Hirschhorn (dependiente de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales, UNLP) complementado con la visita a un establecimiento de la zona de producción comercial. Cabe destacar que la mencionada Estación, se inserta dentro del Cinturón Hortícola de La Plata, en donde también se desarrollan actividades frutícolas, como el cultivo de kiwi, pecán en el Partido de La Plata y viñedos y ciruelos en la costa del Partido de Berisso.

La evaluación del taller tiene varias instancias. Primero un registro de las actividades realizadas sobre las plantas, segundo la participación en base a las lecturas encomendadas durante la fase teórica y al finalizar cada encuentro se realizó un análisis de lo efectuado sobre una planta podada al azar a modo de ejemplo.

## 3. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

### 3.1 Construcción de las actividades

El taller se organizó con docentes del curso de Fruticultura, dividiéndose los temas por encuentros, como se detalla a continuación:

1. Importancia de la poda. Constitución de la planta frutal.
2. Fundamentos de la poda. Tipos de poda y operaciones.
3. Podas de formación y sus estructuras. Podas de limpieza.
4. Podas de fructificación (larga y corta)
5. Poda de otros frutales y visita a un productor de la zona.



Esta distribución de temas se llevó a cabo a partir de un relevamiento bibliográfico enfocado en la siguiente bibliografía disponible, que se resume en la Tabla 1.

<b>Bibliografía utilizada</b>	<b>Temas relacionados</b>	<b>Aspectos prácticos</b>	<b>Aspectos teóricos</b>
Boffelli, E – Sartori G. (1993). Guía fotográfica de la poda. Ed. De Vecchi, S A. Barcelona. España.	Poda de frutales caducos	Realiza un análisis de técnicas de poda de manera gráfica	Retoma temas generales, pero sin ahondar en las bases fisiológicas
Fideghelli C. (1980) La Modernapotatura. Biblioteca agraria professionale. Nuova serie 6. Ed. Reda. Roma. Italia.	Poda de frutales en general	Es un manual práctico	Describe los aspectos básicos
Gil-Albert Velarde F. (1997). Poda de frutales. En: Tratado de arboricultura frutal Vol. V. Ed. Mundi Prensa, Madrid, España.	Poda de frutales caducos	Describe las diferentes técnicas de poda con gráficos	Fuerte base teórica, aplicada directamente a la práctica
Arjona, C. y Santinoni, L. (2007). Poda de árboles frutales. En: G. Sozzi (Ed.) Árboles frutales: ecología, cultivo y aprovechamiento (pp. 245-284). Ed. FAUBA, Bs As. Argentina.	Poda de frutales general	Presenta sólo gráficos y no ahonda en la parte práctica	Describe los lineamientos básicos de la poda, sus tipos y las relaciones con diferentes frutales

Tabla 1. Análisis de la bibliografía utilizada. Aspectos teórico/prácticos en los que se basa el programa del Taller.

Como **objetivo general** del Taller, se pretendió que los cursantes puedan visualizar la importancia de la poda en las labores culturales del monte frutal. Por otro lado, los objetivos específicos relacionados se constituyeron en:

- Valorar la importancia de la poda y su comparación con el no uso de la misma.
- Profundizar los conocimientos teóricos específicos relacionados a la técnica cultural.
- Desarrollar capacidades manuales para el uso correcto de las herramientas necesarias.
- Analizar problemas específicos en montes frutales con plantas podadas y no podadas.

### **3.2 Procedimiento y desarrollo de las clases**

En cada encuentro hubo una articulación entre la teoría y la práctica, donde el contenido es transmitido como forma de conocimiento tópico, operacional o situacional. Es decir, la propuesta es utilizar el aprendizaje basado en problemas (Litwin, 2008), en los que se llevan situaciones problemáticas en el campo real y que la resolución de la misma sea llevada a cabo

por el conjunto de cursantes con la guía de los docentes.

Por otro lado, la evaluación fue de forma continua, abriendo el diálogo en cada una de las actividades.

De forma resumida, se pueden diferenciar los diferentes momentos de la clase:

En el primer contacto se plantean los objetivos del trabajo, la metodología, la puesta en común de experiencias propias de todos los participantes del encuentro, con reflexiones que enriquecerán la discusión y participación.

En la introducción y puesta en común de cada tema a desarrollar se realiza: Lectura del material bibliográfico y observación guiada del material vegetal

La ejecución de las operaciones propias de la poda se realizan en forma gradual en base a los conocimientos teóricos y prácticos adquiridos en cada encuentro. Se plantea un caso problema y se evalúa la situación en pequeños grupos con la guía de los docentes, favoreciendo la cooperación entre los integrantes y apoyando a los que presentan dificultades.

Al finalizar se procede a una puesta en común a modo de cierre de cada actividad.

De esta manera primeramente se define el marco de trabajo, se brindan las herramientas a los cursantes y se integran los conocimientos a la práctica. Con este proceso, los cursantes verifican si los conocimientos son suficientes, si la información para la resolución es la adecuada, dando lugar a una etapa de reflexión. En ciertos casos esto podría llevar a una reformulación del caso problema, encontrando caminos alternativos para resolverlo (Litwin, 2008).

A modo de cierre, se realizó una visita a un productor frutícola de la zona, ya sea para la producción de vino en Berisso (Ilustración 1) o para la producción de kiwi para consumo interno en La Plata (Ilustración 2).



Ilustración 1. El Sr. Daraya mostrando a los cursantes la construcción de una espaldera para la producción de vid para vinificar en el Partido de Berisso.



Ilustración 2. Visita al Establecimiento del Ing. Di Domenicantonio, en donde se visitaron los parrales para la producción de kiwi para consumo.

Las visitas implicaron una etapa de síntesis, en donde los conocimientos integrados tienen un ida y vuelta, con el objetivo de crear criterios propios al momento de enfrentar una situación particular. En palabras de Edelstein (2015), con el Taller se pretendió favorecer en los cursantes “las dinámicas de reflexión de sus propias prácticas, en la discusión y la crítica argumentada”, a partir de los conocimientos previos vistos en el marco teórico, propiciando los procesos reflexivos en la enseñanza de la práctica. De esta manera se pretende visualizar la complejidad en la que una sola herramienta, como es la poda, se interrelaciona con otras variables complejas que interactúan a nivel del monte frutal. Las prácticas frutícolas se interrelacionan en una compleja red, en donde no hay una única solución y el criterio pasa a ser un insumo importante que requiere de un fuerte marco teórico previo, sumado a la experiencia adquirida en el monte frutal a lo largo del tiempo.

Como cierre y evaluación (de los docente y del curso), se procedió a la realización de una encuesta por parte de los cursantes a fin de recabar información sobre el desempeño de los docentes e incorporando sugerencias a partir de la experiencia. En este sentido se pretendió evaluar las “consecuencias” del método utilizado en la enseñanza, creando un vínculo entre el docente y el cursante de “asociativismo” y de las direcciones que se utilizan para informar las prácticas (Edelstein, 2015).

## 4. CONCLUSIONES

A partir de la experiencia recabada en ediciones anteriores y de las encuestas realizadas, se puede observar una muy buena aceptación, como así también una excelente predisposición para las actividades propuestas.

En cuanto a las expectativas que tenían los cursantes antes de iniciar el Taller, se pueden mencionar:

1. Tener criterio para realizar una correcta poda.
2. Podar árboles cítricos.
3. Aprender las diferentes técnicas de poda.
4. Tener idea de los fundamentos / conocimientos básicos en las técnicas.

A lo largo del Taller se ha puesto el foco sobre las demandas previas por parte de los cursantes, en los que la evaluación es una instancia continua de retroalimentación positiva constante.

En función de las reformulaciones en cada nueva edición, se han obtenido muy buenos resultados en las encuestas. El desempeño docente, las explicaciones y jerarquización de los temas fue muy buena en el 90% de los casos y buena en el 10% de los casos, como así también en el aspecto organizativo y aspectos prácticos.

Sin embargo en lo que respecta a la carga horaria, los cursantes propusieron que se aumentara la carga de actividades, tanto teóricas, como prácticas. Este punto será tenido en cuenta en futuras ediciones, dando a su vez más tiempo para el desarrollo de las actividades en cada uno de los encuentros.

Finalmente, el análisis de las encuestas también menciona la incorporación del tema de poda en otros frutales de interés comercial o no tradicionales, sumado a la incorporación al Taller de otros temas, como son el manejo del monte frutal (fertilización y riego), el control de plagas y enfermedades. Esto último podría ser tenido en cuenta para futuros talleres que se desarrollen en el ámbito de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales (UNLP), pero con la incorporación de docentes de otras disciplinas que aporten nuevos conocimientos, en post de un desarrollo interdisciplinario, como es la práctica frutícola.

## 5. BIBLIOGRAFÍA

Achilli, E. L. (1988). Cuadernos de formación docente ; 1. SA 005-11-034 La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. 2ª ed. Dirección de Publicaciones de la



Universidad de Rosario. Rosario

Edelstein, G. (2005). "Enseñanza, políticas de escolarización y construcción didáctica", en Frigerio, G. y Dicker, G. (Comps.) "Educar: ese acto político". Del estante editorial. Bs.As.

Edelstein, G. (2015). La enseñanza en la formación para la práctica. *Educación, Formación e Investigación*, Vol.1, N<sup>o</sup>1

Gergoff Grozoff, G.E. (2015). Análisis en perspectiva de posibles tendencias para la Cátedra de Fruticultura. En C. Giordano, C. Caminos y R. Marengo (Eds.). *Políticas de Educación Superior por Universitarios* (pp 179-187). 1a Ed. - EDULP, La Plata, 2015.

Litwin, E. (2008). El oficio en acción. Construir actividades, seleccionar casos, plantear problemas. Capítulo 5. En: Edith Litwin (Ed.). *El oficio de enseñar. Condiciones y Contextos* (pp.89-116). Editorial Paidós, Buenos Aires, 2008.

Pérez, L. (2007). Pertinencia y extensión universitaria en el contexto de la nueva universidad cubana. En: Revista Pedagogía Universitaria, XII (1).

Plan de estudios de Fruticultura. Programa analítico Plan 8. Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales. UNLP. Disponible online: <https://aulavirtual.agro.unlp.edu.ar/course/view.php?id=23>

Tünnermann, C. (2000). El nuevo concepto de la extensión universitaria y difusión cultural y su relación con las políticas de desarrollo cultural en América Latina. *Anuario de Estudios Centroamericanos*, 4, 93-126.

# “Curso de Comunicación y Gestión de la Comercialización en la Economía Popular, Social y Solidaria”

**Castro, Agustina<sup>1</sup>**

**Fingermann, Luciana<sup>2</sup>**

**Muscio, Luciana<sup>3</sup>**

**Rial, Soledad<sup>4</sup>**

**Brras Cruz, Ayelén<sup>5</sup>**

<sup>1</sup> FCV (UNLP)/IPAF Región Pampeana (INTA), Argentina. [agustinacastro.ca@gmail.com](mailto:agustinacastro.ca@gmail.com)

<sup>2</sup> IPAF Región Pampeana (INTA), Argentina. [fingermann.luciana@inta.gob.ar](mailto:fingermann.luciana@inta.gob.ar)

<sup>3</sup> FaHCE (UNLP)/IPAF Región Pampeana (INTA), Argentina. [lucianamuscio@gmail.com](mailto:lucianamuscio@gmail.com)

<sup>4</sup> Consejo Social (UNLP), Argentina. [rial.soledad.sr@gmail.com](mailto:rial.soledad.sr@gmail.com)

<sup>5</sup> FCE (UNLP), Argentina. [ayelenbc@hotmail.com](mailto:ayelenbc@hotmail.com)

## RESUMEN

La presente experiencia, Curso de “Comunicación y Gestión de la Comercialización en la Economía Popular, Social y Solidaria”, fue organizada y llevada adelante por un equipo interdisciplinario e interinstitucional conformado por investigadores y/ o docentes del Consejo Social de la UNLP, la Prosecretaría de Políticas Sociales UNLP, la Secretaría de Extensión de la Facultad de Ciencias Económicas UNLP y el INTA IPAF Región Pampeana. La misma, se encuentra enmarcada en el Programa de Promoción y Fortalecimiento de la Agricultura Familiar de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

El curso estuvo destinado a productorxs familiares, organizaciones y emprendedorxs de la economía popular, social y solidaria que integran el Consejo Social y la Red de Ferias de la UNLP. El objetivo del curso fue brindar herramientas que permitan la gestión organizativa de la economía popular, social y solidaria. Se buscó fortalecer a lxs destinatarixs para afianzar sus unidades productivas y/o emprendimientos, la gestión de los mismos, y sus canales de comunicación y comercialización, a través de espacios de capacitación, reflexión e intercambio de prácticas y saberes. En total se realizaron cuatro encuentros bajo el enfoque pedagógico.



gico que propone la Educación Popular, utilizando la metodología de taller para el desarrollo de cada uno de los encuentros.

Se pudo observar la gran motivación de lxs participantes por asistir en cada encuentro e intervenir en los talleres contando sus experiencias, las ganas de continuar con otros espacios de formación como estos, el armado y gestión de una red llevada adelante, mediante un grupo de Whatsapp que permite -entre otras cosas- acompañarlxs más allá de la duración del curso y seguir fortaleciendo el vínculo entre la Universidad y las organizaciones de productorxs y emprendedorxs.

**PALABRAS CLAVE:** integralidad-educación, popular-agricultura, familiar-EPSS

## 1.INTRODUCCIÓN

Desde hace muchos años, la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) desarrolla actividades en conjunto con las organizaciones de productores familiares y de la economía popular, social y solidaria. En este sentido, trabaja de manera articulada con otras instituciones públicas como INTA, SENASA, Ministerios, entre otros, conformando una densa red de actores. A partir de esto, en el año 2019 (a través de la Resolución N° 5814/19) se logró la creación del "Programa de Promoción y Fortalecimiento para la Agricultura Familiar", espacio en el que participan diversos actores vinculados al sector, con el siguiente objetivo principal:

"Con la consolidación del programa, se intentará generar un espacio que, a su vez, aporte hacia la construcción colectiva del conocimiento donde las experiencias no sean solo objeto de estudio, sino también interpeladoras de prácticas, interlocutoras y creadoras de espacios para acompañar y fortalecer desde distintas profesiones y disciplinas" (Resolución N° 5814/19).

Uno de los componentes centrales que tiene el Programa es el de capacitación, por lo que en ese marco se presentó la idea de llevar a cabo el curso "*Comunicación y Gestión de la Comercialización en la Economía Popular, Social y Solidaria*". Esta propuesta estaba destinada, principalmente, a productorxs de la Agricultura Familiar (AF), organizaciones y emprendedorxs de la economía popular, social y solidaria (EPSS) que integran el Consejo Social y la Red de Ferias de la UNLP.

Como dijimos anteriormente, existe una larga trayectoria de trabajo conjunto entre la UNLP y otras instituciones públicas como el INTA con las organizaciones de la AF y la EPSS. Fue, a través de esta relación de trabajo en conjunto, que se observó la necesidad de trabajar

en aspectos que fortalezcan la puesta en valor de estos productos, la logística, así como la comunicación con los consumidores. A partir de esto, en una primera instancia nos propusimos abordar, junto con las organizaciones de la AF y lxs emprendedores de la EPSS, uno de los aspectos críticos: la comunicación y la gestión de la comercialización.

## **2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA**

El objetivo del curso fue generar una instancia de capacitación para fortalecer las estrategias de comercialización directa que se vienen desarrollando en la ciudad. Estas formas de circuitos cortos con relación directa entre productoras y consumidoras, vienen creciendo en la región, acompañados por la creación de nuevos espacios de comercialización como las ferias que se desarrollan en dependencias públicas como Facultades y la venta de bolsones de verduras agroecológicas que elaboran las organizaciones de la AF.

### **¿Cómo se llevó a cabo?: la puesta en marcha**

El curso fue organizado de manera conjunta por el Consejo Social, la Prosecretaría de Políticas Sociales UNLP, la Secretaría de Extensión de la Facultad de Ciencias Económicas UNLP y el Instituto de Investigación y Desarrollo Tecnológico para la Agricultura Familiar (IPAF)-Región Pampeana del INTA.

Se propuso planificar al mismo desde un enfoque de Educación Popular. Este marco conceptual nos parecía apropiado, ya que se contaba con antecedentes de trabajo bajo dicha modalidad pedagógica. La elección no estuvo dada solo por el simple hecho de que sea una instancia de capacitación pensada para un grupo heterogéneo de sujetos (desde jóvenes urbanos, hasta mujeres adultas del periurbano platense). La elección se fundamenta principalmente, como lo indica Cano (2012), por las dimensiones de abordaje que predominan en la Educación Popular -política, pedagógica y ética-metodológica-:

Es así que, en esta concepción, y a partir de los aportes de autores como Freire (2002), Rebellato (2009), Gadotti (1996), Ferrando (1985) y Ubilla (1996), puede distinguirse en el concepto de educación popular una dimensión política (dada por la crítica a la neutralidad de los procesos educativos, la asunción de un fin transformador y la opción por los sectores populares en la dinamización de procesos auto-organizativos dirigidos a su emancipación); una dimensión pedagógica (dicho proceso de liberación, en tanto proceso de conciencia, constituye un proceso pedagógico donde los participantes aprenden a "leer el mundo" -en la expresión de Freire-, y se construyen nuevos conocimientos a partir del diálogo de saberes y de la retroalimentación entre teoría y práctica);



y una dimensión ético-metodológica (son tan importante los fines como los medios, es en la coherencia entre medios y fines que se desarrolla el proceso educativo, y tanto como el logro de determinado objetivo o la transmisión de determinados contenidos, importa la transformación de las relaciones sociales) (p. 26).

El curso estuvo pensado para ser una herramienta más que complementa y potencia los procesos de producción, elaboración y comercialización que ya venían desarrollando lxs participantes desde sus prácticas cotidianas. Pero, además, para crear un espacio de intercambio entre lxs distintas personas que participamos del mismo. Es por ello, que la perspectiva de los procesos educativos que proponen teóricos del tema como Paulo Freire, nos parecía la más oportuna para crear un ambiente de intercambio de experiencias, de incorporar nuevos saberes, pero partiendo de las prácticas, las historias y las trayectorias de cada unx de lxs que participamos del curso. Como dice Brito Lorenzo (2008): Precisamente esta concepción de Freire acerca de la biografía del sujeto y de su lugar constituye una propuesta pedagógica que incorpora al sujeto, su historia personal, sus tradiciones culturales y populares en función de un aprendizaje apropiado desde la vivencia de los sujetos participantes en los procesos educacionales. Se convierte así el sujeto en protagonista de su educación (p.35).

La metodología que elegimos para el desarrollo del mismo fue a través de talleres teóricos-prácticos. Desde la Educación Popular, un taller es un dispositivo de trabajo en grupos, limitado en tiempo, que se encuentra enmarcado bajo diferentes objetivos particulares, bajo un proceso pedagógico de integración de teoría y práctica, haciendo énfasis en la acción protagónica de lxs participantes, el diálogo de saberes, producción colectiva de aprendizajes, generando una transformación en todxs lxs participantes (Cano, 2012).

En total se realizaron cuatro talleres. Los mismos se desarrollaron los días sábados para facilitar el acceso a lxs participantes, porque la mayoría tiene hijxs a su cuidado y/o trabajan durante la semana. Se pensó desde el primer momento armar un espacio recreativo para niñxs ya que era probable que algunxs asistan a los talleres con ellxs. Los primeros tres talleres se llevaron a cabo en la Facultad de Ciencias Económicas de la UNLP por su fácil acceso por medio de transporte público, ya que venían a cursar desde diferentes puntos de la ciudad. El último encuentro se realizó en el Centro Regional de Extensión Universitaria (CREU) aprovechando que varixs de los participantes del curso ese día tenían puesto de feria.

El curso, así como cada uno de sus talleres, fueron abiertos y gratuitos. Lxs facilitadores que se eligieron para el desarrollo de cada taller fueron convocados por su trayectoria en el manejo de los contenidos y por sus antecedentes de trabajo bajo este enfoque pedagógico. Cada unx preparó los contenidos y los materiales con los que se iba a trabajar en cada encuentro. Se realizaron algunas dinámicas grupales, para presentarnos y conocernos

(Foto N°1) como así también se generó un espacio para niñxs que permitieron que estén contenidxs realizando actividades lúdicas mientras sus padres y madres participaban de los encuentros (Foto N°2).



Foto N°1: Primer Taller - Dinámica inicial



Foto N°2: Primer Taller - Espacio para lxs niñxs de lxs participantes

Como preinscripción, se difundió una planilla de google forms, con algunos campos para completar, a modo de tener una primera aproximación de los intereses y las trayectorias de lxs interesadxs a participar de dicho curso. Si bien teníamos alguna información ya que se había convocado a las organizaciones con las que venimos trabajando hace tiempo, al ser una instancia de capacitación abierta y gratuita quizás despertaba intereses en otras personas. Por google forms se anotaron un total de 59 personas, de lxs cuales el 76% fueron mujeres. Este porcentaje en líneas generales se mantuvo por lo que mayoritariamente fueron las mujeres las que más participaron de los encuentros.

Los títulos de los talleres con los que se convocaban eran a modo de interrogatorio, ya que partíamos con la intención de responder a dichas preguntas según la trayectoria de cada unx (Tabla 1):

<p>1° Taller: <i>¿Cómo ponemos en valor lo que producimos?</i></p> <p><u>Día y lugar:</u> sábado 2/11/19 - Aula 202 FCE UNLP</p> <p><u>Docente:</u> Lic. Juan Carlos Marino (USINA de IDEAS, Sec. Extensión FCE UNLP)</p>
<p>2° Taller: <i>¿Cómo calculamos los costos de producción?</i></p> <p><u>Día y lugar:</u> sábado 23/11/19 - Aula 109 FCE UNLP</p> <p><u>Docente:</u> Cr. Mario Maydana (Cátedra - Costos para la gestión - FCE UNLP)</p>
<p>3° Taller: <i>¿Cómo llegamos a lxs consumidorxs con nuestros productos?</i></p> <p><u>Día y lugar:</u> sábado 30/11 /19 - Aula 110 FCE UNLP</p> <p><u>Docente:</u> Lic. Luciana Fingermann (INTA-IPAF)</p>
<p>4° Taller: <i>¿Cómo elegimos dónde vender nuestros productos?</i></p> <p><u>Día y Lugar:</u> sábado 7/12/19 - Centro Regional de Extensión Universitaria (CREU) Berisso</p> <p><u>Docentes:</u> Lic. German Gonaldi (INTA-IPAF), Lic. Santiago Salgado (USINA DE IDEAS, Sec. Extensión FCE UNLP)</p>

Tabla 1

Con respecto a la asistencia a cada encuentro, la misma se detalla en la Tabla 2:

TALLER	N° 1 - 02/11	N° 2 - 23/11	N° 3 - 30/11	N° 4 - 7/12
<b>CANTIDAD DE ASISTENTES</b>	<b>37</b>	<b>16</b>	<b>19</b>	<b>14</b>

Tabla 2

Lxs participantes del curso forman parte de las organizaciones mencionadas a continuación:

- Mercado de la Ribera
- CTD
- Solplat
- CTA
- Paseo del Liceo
- AYNi
- Paseo de Productores de Abasto
- UTT
- ASOMA
- La Falcone

- ONG Las Mirabal
- Paseo de la ESyS UNLP
- UNLP (estudiantes y graduados/as interesados/as en el tema)

Y principalmente lxs mismxs se dedican, de forma individual o colectiva, a las siguientes actividades:

- Marroquinería y accesorios artesanales
- Alimentos Agroecológicos y Orgánicos
- Indumentaria
- Talabartería y accesorios de mascotas
- Gastronomía saludable
- Producción hortícola
- Costura
- Panificados
- Asistencia técnica
- Cestería
- Comunicación

Al cierre del cuarto encuentro, se realizó una encuesta final a lxs participantes del curso la cual era anónima. En la misma se resalta la claridad en la exposición de lxs docentes, como así también destacan el acompañamiento de las coordinadoras a lo largo de cada uno de los talleres llevados a cabo. Algunos de los comentarios finales y recomendaciones fueron:

- "Me gustó, quizás sumar algo más en cuanto a redes de comunicación".
- "Que se hagan más prácticas interactivas".
- "Algunas presentaciones fueron muy leídas del power point, estaría bueno que sea más un acompañamiento pero no el resumen de todo lo dado, así enriquece más. Más allá de eso fue un muy buen taller, muy útil. Me gustó que nos den las fotocopias y fueron todos muy amables".
- "La verdad una experiencia muy linda!!! Los felicito muchísimo y ojalá sigan con más cursos así".
- "Me gustó el curso y me enteré de muchas cosas".
- "Sobre los conocimientos de los sistemas de comunicación actualizados: Facebook, Instagram, Whatsapp, Google, YouTube, Twitter".
- "Me encantó el curso, sobre todo por poder escuchar la exposición de todos los compañeros emprendedores y la guía de los profesores para poder mejorar en cada uno de los emprendimientos. Gracias a todo el equipo".
- "Si es posible, armar un grupo como se armó al final para intercambiar la información y hacer preguntas acerca del curso, despejando las dudas".



(horarios, aulas, etc). Siempre con respecto a la organización del dictado de clases”.

- “Me gustó para mi emprendimiento. Me sirvió de mucho, contenta porque fue muy satisfactorio los resultados. Y gracias a todos que ayudamos a crecer un poquito más”.
- “GRACIAS!!”
- “El taller está muy bueno. Aprendí mucho, gracias”.
- “Sería bueno dar mayor importancia a las puestas en común de lo trabajado por los estudiantes, quizás también sería bueno sumar trabajos prácticos con entrega obligatoria y devoluciones individuales (que pueden igualmente ponerse en común). Gracias!”.

Luego de completar la encuesta, se realizó un almuerzo en el cual se repartieron los certificados de asistencia y sirvió para intercambiar motivaciones y perspectivas para futura instancias de capacitación (Foto N°4 y N°5).



Foto N°4: almuerzo cierre del curso en el CREU



Foto N°5: entrega de certificados

### 3.CONCLUSIONES

En primera instancia, es importante destacar que el curso fue organizado y llevado a cabo por un equipo interdisciplinario e interinstitucional de docentes, investigadorxs y extensionistas universitarixs que, en función a sus experiencias y trayectorias, generaron interesantes aportes que enriquecieron la planificación y el dictado del curso.

A pesar que a lo largo del curso la cantidad de participantes fue mermando, se valora la participación en las clases y el interés en las temáticas propuestas en estos 4 encuentros.

Respecto al desarrollo de los talleres, durante estos encuentros se notó una dinámica de mucho intercambio entre todxs lxs participantes. Se trabajaron los contenidos en base a las experiencias que cada unx tenía, sus propias dificultades y las estrategias que se daban para sortearlas, esto se daba en un primer intercambio entre lxs facilitadores y los estudiantes. Luego al finalizar cada encuentro, hubo un intercambio de teléfonos celulares y una cadena de emails con el facilitador para profundizar en algún tema o resolver alguna complicación particular. Algo que surgió de manera espontánea en el anteúltimo encuentro fue una red de intercambio con todxs los participantes a través de un grupo de WhatsApp. Allí en principio el objetivo del mismo fue compartir información de los espacios de feria y comercialización directa de los productos ya que era fin de año y se acercaban las fiestas. Pero, además, este grupo de WhatsApp se conformó como una verdadera red donde se intercambia información como líneas de créditos y subsidios para emprendedores, otros espacios de formación, eventos importantes, entre otras.

Cabe mencionar también que este curso había arrancado varios meses antes a organizarse, y aunque las temáticas y el público objetivo no era el mismo, en la medida que se fueron incorporando más instituciones a la coordinación, se pudieron ir consolidando los talleres y ampliando lxs destinatarixs de los mismos. En la planificación del curso además surgieron algunas cuestiones como ser feriados, elecciones nacionales e incluso otras actividades en las cuales lxs participantes estaban involucradxs por lo que las fechas no fueron exactamente las mismas pautadas al inicio, llegando incluso a reprogramar las fechas de algunos talleres –previo consenso entre todxs-.

Por último, la experiencia del presente curso, como las recomendaciones y sugerencias realizadas por parte de lxs cursantes, serán tenidas en cuenta para la planificación de próximos espacios de capacitación e intercambio para estxs destinatarixs, que nos permitan seguir fortaleciendo los lazos entre la Universidad y las organizaciones de productorixs familiares y la economía popular social y solidaria.



## **BIBLIOGRAFÍA**

Cano Menoni, J. A. (2012). La metodología de taller en los procesos de educación popular. Revista latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales, 2. Disponible en: [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/26946/Documento\\_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/26946/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Freire, P. (1998). ¿Extensión o comunicación?: la concientización en el medio rural. Siglo XXI. México.

Lorenzo, Z. B. (2008). Educación popular, cultura e identidad desde la perspectiva de Paulo Freire. Obtenido de CLACSO: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/campus/freire/06Brito.pdf>. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/campus/freire/06Brito.pdf>

# ¿De qué hablamos cuando hablamos de Chagas? Mejoras de una propuesta educativa universitaria a partir de la sistematización de experiencias.

**Mateyca, Celeste<sup>1</sup>**

**Scazzola, María Soledad<sup>2</sup>**

**Mordeglia, Cecilia<sup>3</sup>**

1. Grupo de Didáctica de las Ciencias, IFLYSIB (CONICET-UNLP), Argentina, [celestemateyca@gmail.com](mailto:celestemateyca@gmail.com)

2. FCNyM UNLP, Argentina, [scazzolasol@fcnym.unlp.edu.ar](mailto:scazzolasol@fcnym.unlp.edu.ar)

3. Grupo de Didáctica de las Ciencias - IFLYSIB (CONICET-UNLP), FCNyM UNLP, Argentina, [cmordeg@fcnym.unlp.edu.ar](mailto:cmordeg@fcnym.unlp.edu.ar)

## RESUMEN

En este trabajo presentamos el proceso de sistematización de una experiencia educativa: “¿De qué hablamos cuando hablamos de Chagas? Miradas caleidoscópicas para el abordaje de una problemática compleja”; se trata de una Actividad Complementaria de Grado (ACG) realizada en el año 2018 desarrollada en la Facultad de Ciencias Naturales y Museo de la Universidad Nacional de La Plata. Desde nuestro grupo de trabajo, entendemos al Chagas como una problemática compleja y nos proponemos abordarla de manera innovadora que refleje el carácter multidimensional y se enfoque en la promoción de la salud desde una perspectiva participativa. En este proceso encontramos aprendizajes surgidos de la evaluación minuciosa de la experiencia que nos permitieron mejorar la ACG 2019. En este trabajo concluimos que es esencial incorporar la sistematización como un eje estructural de los procesos educativos innovadores.

**PALABRAS CLAVE:** Enseñanza universitaria, sistematización de experiencias, extensión universitaria

## INTRODUCCIÓN

Desde el grupo ¿De qué hablamos cuando hablamos de Chagas? nos proponemos fomentar el abordaje de la problemática del Chagas en diferentes contextos educativos, entre nuestras tareas desarrollamos desde el año 2013, una propuesta innovadora destinada a estudian-



tes universitarixs. Se trata de una Actividad Complementaria de Grado (ACG) desarrollada en la Facultad de Ciencias Naturales y Museo de la Universidad Nacional de La Plata enmarcada en el Proyecto de Extensión Universitaria “¿De qué hablamos cuando hablamos de Chagas? Promoviendo la salud como construcción social y comunitaria en diversos contextos educativos”. Esta, como otras ACG intentan complementar la formación académica de las carreras de grado con otras miradas y perspectivas sobre diferentes problemáticas de relevancia social.

Desde nuestro grupo, cuando hablamos de Educación para la Salud lo hacemos desde el modelo participativo que proponen Fainsod y Busca (2016) que tiene en cuenta múltiples factores para pensar las condiciones de salud en que vive la población y que considera a los sujetos como actores sociales y políticos activos tensionando el vínculo de poder-saber entre especialistas académicos y el resto de la población. A partir de este modelo, la participación misma es considerada un hecho de salud. Esta perspectiva de educación para la salud parte de la Educación Popular, una corriente que reconoce y destaca la dimensión política y orienta la práctica pedagógica hacia un proyecto colectivo de transformación social que disputa y construye poder (Torres Carrillo, 2014).

Así, el Chagas es mucho más que una enfermedad causada por el *Trypanosoma cruzi*. Es una problemática socio-ambiental compleja, donde convergen e interactúan componentes de diferente naturaleza. Los aspectos biomédicos y epidemiológicos, abordados frecuentemente, son solo un fragmento recortado de una imagen que necesita estar completa para poder ser comprendida en toda su complejidad. El mismo Salvador Mazza siempre repetía que, mirando a través del microscopio con el mayor de los aumentos, no debía dejarse de ver a las personas en su totalidad. A la luz de estas consideraciones, el desafío para quienes abordamos el tema (ya sea desde la investigación, gestión, docencia, atención, extensión universitaria, etc.) es repensar la práctica en el contexto donde los hallazgos científicos cobran realmente sentido. Desde esta perspectiva apuntamos a desarrollar una mirada amplia, dinámica, crítica e integrada en torno a un tema tan importante y tan nuestro como el Chagas.

Al tratarse de un problema multidimensional -biomédico, epidemiológico, sociocultural, político económico, entre otras- nos vemos en la obligación de buscar modelos que nos ayuden a representarlo, repensarlo, explicarlo y entenderlo desde una concepción integral, superadora. Así, recurrimos a la imagen metafórica del rompecabezas de cuatro piezas (dimensiones) para comprender de manera gráfica que solo podremos alcanzar una idea completa de la problemática cuando comprendamos la importancia de cada una de las piezas que lo conforman. Sin embargo, las piezas que integran nuestro rompecabezas no constituyen compartimentos cerrados, sino que están en interacción permanente y dinámica, cuyos límites resultan difusos según el punto de vista empleado para su análisis. Pensando estos compartimentos en movimiento es que utilizamos la mirada caleidoscópica propuesta por Silvia Alde-

roqui y Constanza Pedersoli (2011). Mirando a través de un caleidoscopio la problemática del Chagas, entenderemos cómo la integración de diferentes fragmentos e imágenes parciales nos permite obtener una imagen más compleja y enriquecida. Esta complejidad se profundiza al sumar los puntos de vista de los diferentes actores implicados como de una gran cantidad y variedad de condicionantes vinculados con las características del contexto.

Durante el proceso de evaluación de la ACG 2018 observamos ciertos problemas principalmente en las distintas producciones realizadas por lxs estudiantes en los diferentes encuentros, e incluso en la producción final. Para superar estos obstáculos en próximas ediciones decidimos embarcarnos en investigar las causas a partir de un trabajo analítico. Entendiendo a la sistematización de experiencias como la interpretación crítica que se realiza a partir de un trabajo complejo de ordenamiento y reconstrucción minuciosa de lo acontecido en una experiencia. Este proceso incluye la descripción, el análisis y la reflexión sobre lo ocurrido, lo cual permite apropiarse críticamente de su sentido y producir conocimientos (Jara, 2018). Ello exige un camino que permite tomar distancia de la experiencia vivida, reconstruir el recorrido de los diferentes acontecimientos, dejando que “hablen” por sí mismos, para luego formular preguntas críticas que posibiliten analizarlos en profundidad y reflexionar. Una de las utilidades de la sistematización de experiencias consiste en mejorar la práctica educativa a partir de los conocimientos generados en la misma.

## **DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN**

La experiencia se desarrolló en cinco encuentros semanales entre agosto y octubre de 2018. En todos los encuentros participaron algunxs de lxs integrantes del Grupo “¿De qué hablamos cuando hablamos de Chagas?”, quienes nos encargamos tanto de la planificación como de la realización y coordinación de la actividad, y 20 estudiantes de grado. Lxs estudiantes pertenecían a diversas carreras: Licenciatura en Biología, Licenciatura en Antropología, Medicina, Profesorado en Ciencias Biológicas, Licenciatura en Obstetricia de la UNLP y una estudiante de la Licenciatura en Enfermería de la UNAJ. Uno de los cinco encuentros fue destinado a la realización de talleres con escuelas que concurrieron de visita al Museo de La Plata para hablar de Chagas. Este mismo taller fue repetido en tres oportunidades con tres instituciones educativas distintas: dos de nivel secundario y una de nivel primario de adultxs. Las actividades de este taller fueron planificadas y coordinadas por lxs estudiantes de la ACG en colaboración con el equipo docente de la ACG, hecho que evaluamos positivamente desde nuestras perspectivas tanto de la educación popular como de la educación para la salud.

Dado que nos propusimos mejorar las propuestas didácticas de la ACG para que las producciones finales den cuenta del proceso de reflexión crítica vivido en los diferentes encuen-



tros, centramos el eje de trabajo en las consignas de cada actividad. Para cada una de las mismas, analizamos la forma en que surgió la idea de realizar esa actividad en particular, de qué manera se escribió esa consigna en nuestra planificación, cómo se enunció durante el encuentro y cómo fue interpretada por parte de lxs estudiantes. Las fuentes de información que utilizamos fueron las planificaciones de los encuentros, fotografías, videos, papelógrafos, correos electrónicos intercambiados entre nosotrxs y con lxs estudiantes, mensajes de whatsapp, redes sociales, trabajos parciales y finales.

Para el proceso de análisis recurrimos a la identificación de los actores de la experiencia, a la elaboración de una línea de tiempo y de fichas de recuperación de aprendizajes para reconstruir históricamente la ACG, como propone Jara (2018).

Reconocimos durante todo el proceso cuatro tipos de actores que identificamos gráficamente de la siguiente manera para diferenciarlos en el proceso de la reconstrucción histórica: con círculos se representan a lxs estudiantes universitarixs, con triángulos a la coordinación, con rectángulos a lxs estudiantes de escuelas invitadas y con cuadrados a lxs docentes de las escuelas. La experiencia se desarrolló en dos espacios: aula del Centro de Estudios Parasitológicos y de Vectores (CEPAVE - CONICET - UNLP) y el aula Interactiva del Museo de La Plata.

La reconstrucción histórica nos permitió recuperar lo sucedido en la experiencia ordenando los distintos elementos que tuvieron lugar en ella, tal como lo registramos y tal como fueron percibidos por nosotras en ese momento. Este ejercicio nos permite “una esencial toma de distancia de lo que experimentamos vivencialmente, es decir, una objetivación que nos posibilita mirarlo desde lejos y con una visión de conjunto, tareas propias del ejercicio sistematizador” (Jara, 2018, p.76).

Dicha reconstrucción histórica fue realizada sobre una línea de tiempo y las categorías de análisis que utilizamos fueron:

- espacio físico
- actores
- contexto
- consigna pensada inicialmente
- consigna plasmada en nuestra planificación
- consigna enunciada durante el encuentro
- interpretación de la consigna por parte de lxs estudiantes
- adecuación entre duración de los encuentros y cantidad de actividades

Elaborar una línea de tiempo (Figura 1) implica ordenar de forma cronológica los eventos de tal forma que deleve de manera sinóptica los aspectos más relevantes de la experiencia. En cada uno de los encuentros representamos cada una de estas categorías con etiquetas

de diferentes colores. Con dibujos explicamos las consignas y con íconos representamos a lxs distintxs actorxs que aparecieron en cada encuentro, tal como describimos previamente. A partir de esta representación gráfica, realizamos un relato de lo sucedido que grabamos y utilizamos como otra herramienta.

A su vez, realizamos fichas de recuperación de aprendizajes que fueron un buen complemento para analizar la reconstrucción histórica de nuestra experiencia ya que con ellas descubrimos aspectos aleccionadores y novedosos de momentos significativos que con otras herramientas no habíamos visto.

A partir de estas herramientas surgieron preguntas críticas que guiaron el análisis de la sistematización:

- ¿Cómo estaba organizado el espacio físico y qué comodidades ofrecía para el desarrollo del trabajo grupal?
- ¿Qué sucedió entre la consigna pensada inicialmente y la escrita en la planificación?
- ¿Qué sucedió entre lo que se escribió en la planificación y lo que se transmitió oralmente a lxs estudiantes durante el desarrollo de los encuentros?
- ¿Cuáles fueron los productos de cada actividad y cómo se vincularon con nuestras expectativas? ¿y por qué?
- ¿De qué manera lxs coordinadorxs participaron en los grupos para dar cumplimiento a la consigna y a sus objetivos?



**Figura 1:** Línea de tiempo utilizada para reconstruir la experiencia: detalle del primer encuentro. Con rosa se representan lxs actorxs y con amarillo el lugar físico (aula de CEPAVE), con naranja las actividades, con verde las instancias de planificación, las flechas indican el orden temporal de los distintos encuentros y la línea naranja la secuencia de las actividades dentro de cada encuentro.

Al contestar estas preguntas se hicieron evidentes situaciones que en un primer momento de análisis no se habían rescatado. Tal es así, que en el momento de preparar el aula antes del ingreso del lxs estudiantes, retiramos todas las mesas, dejando solo sillas y sin reparar que no iban a tener comodidades para realizar papelógrafos de gran tamaño como los que les solicitamos realizar.

Una de las situaciones más reveladoras fue el hecho de no reconocer la idea original de las actividades en los productos elaborados por lxs estudiantes, y entendemos que gran parte de este “malentendido” estuvo radicado en errores de coordinación. Por un lado minimizamos las instancias de planificación recurriendo a experiencias previas destinadas a otro público pensando que iban a funcionar de igual manera, por otro descuidamos la enunciación de las consignas y la explicitación del objetivo de cada encuentro. Esto se sumó a que faltó un acompañamiento a los espacios del trabajo grupal (no recorrimos los grupos de trabajo, ni lxs estudiantes lo solicitaron) con lo que perdimos el rumbo que iban tomando las actividades. Además, encontramos que la cantidad de actividades y su complejidad por encuentro fue excesiva, con lo que entendemos que lxs estudiantes no pudieron profundizar en la reflexión que cumpliera con nuestras expectativas. También encontramos cierta dificultad en recuperar las tareas para el hogar de forma individual, con lo que cada reflexión personal se diluyó en el trabajo grupal.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En base a estos resultados, al encarar la edición 2019 del mismo curso se realizaron modificaciones tanto a nivel de la planificación como de las acciones concretas en el aula que fueron enriquecedoras de la experiencia. Por ejemplo, modificamos la organización del espacio físico para que haya una mesa por grupo de trabajo, permitiendo que lxs estudiantes estén cómodxs; disminuimos el número de actividades por encuentro en función de cumplir objetivos concretos, presentamos las consignas de manera escrita además de enunciarlas oralmente para facilitar su comprensión, y presentamos la consigna del trabajo final de acreditación del curso en el primer encuentro y acompañamos su avance en encuentros sucesivos.

En una primera evaluación de la ACG 2019, podemos decir que los cambios realizados favorecieron tanto la participación de lxs estudiantes como la profundización de las discusio-

nes, reflejando en la acción pedagógica nuestra perspectiva sobre Educación para la salud y cumpliendo con nuestras expectativas. Nos parece necesario continuar con el proceso de sistematización de la experiencia de la ACG 2019 para comprender lo sucedido y poder enriquecerla. En este trabajo presentado notamos la importancia de desarmar la trama generada durante la experiencia lo cual permite visualizar por qué ocurrió lo que ocurrió y reformularla a partir de nuestros aprendizajes.

Reconocemos el valor formativo del proceso realizado en la sistematización de esta experiencia para nuestro grupo de trabajo y sentimos no haberle dedicado tiempo anteriormente. En adelante nos parece necesario considerar a la sistematización como un espacio relevante para tener en cuenta tanto en el desarrollo de esta ACG, como en las diferentes actividades llevadas a cabo con el grupo.

## BIBLIOGRAFÍA

Alderoqui, S. y Pedersoli, C. (2011). *La educación en los museos. De los objetos a los visitantes*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Fainsod, P. y Busca, M. (2016). *Educación en salud y género*. Rosario: Homo Sapiens.

Jara Holliday, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos políticos*. Bogotá: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano.

Sanmartino, M. (Coordinación). (2015). *Hablamos de Chagas. Aportes para (re)pensar la problemática con una mirada integral*. Contenidos: Amieva, C., Balsalobre, A., Carrillo, C., Marti, G., Medone, P., Mordeglia, C., Reche, V.A., Sanmartino, M., Scazzola, M.S. Buenos Aires: CONICET

Torres Carrillo, A. (2014). *Educación Popular y movimientos sociales en América Latina*. Buenos Aires: Biblos.



# Derechos de incidencia colectiva, ambiente y territorio en la formación de abogadas y abogados en la Universidad Nacional de La Plata

**Lanfranco Vazquez, Marina Laura**

Instituto de Cultura Jurídica, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata (ICJ – FCJyS – UNLP), Argentina. [mllanfranco@jursoc.unlp.edu.ar](mailto:mllanfranco@jursoc.unlp.edu.ar)

## RESUMEN

El presente texto versa sobre experiencias pedagógicas en torno al estudio e investigación de los derechos de incidencia colectiva y su recepción en el nuevo derecho privado argentino, luego de la sanción del Código Civil y Comercial de La Nación por ley 26.944 del año 2014.

El mencionado cambio legislativo constituye un paréntesis en la formación jurídica de estudiantes de abogacía en Argentina, necesaria adecuación de planes de estudios de carreras de derecho, programas de diversas asignaturas que debieron (o deberían) ser repensados en el marco de un sistema jurídico que propone una forma distinta de presentar al derecho privado donde una faz colectiva receptada por primera vez en dicho corpus con tan magnitud y por ello cobra una nueva dimensión y fortaleza.

Entre otros temas transversales que también se incluyen, esta nueva forma de pensar el derecho privado está vinculada a la mención expresa de derechos de incidencia colectiva y del paradigma de la sustentabilidad ambiental.

Tales novedades del mundo jurídico gravitan en dos ámbitos académicos en los que me desempeño: en la tarea docente y en la de investigación científica. ¿Cómo entrar en ambas dimensiones a la vez? ¿Cómo hacer que se retroalimenten?

En el rol docente, el desafío se plantea en la necesidad de pensar estrategias para clases de grado que permitan comprender en conjunto las dimensiones de estos cambios y los efectos potenciales que podrían darse.

En el rol investigativo, fue necesario pensar un plan de trabajo de investigación científica que reconfigura mi línea de investigación anterior en el marco de una beca del programa de Retención de Doctores de la UNLP, donde se hacen foco en esos temas: “Ambiente, territorio y sustentabilidad. Derechos de incidencia colectiva y nuevo derecho privado argentino” (2019-2021).

En el presente aporte se ponen en común una serie de interrogantes que aparecen en mi práctica docente y de investigación científica como dualidad, con la intención de ser conducidas por un mismo cauce que le otorgue un sentido de unidad.

Integrar, poner en relación, construir y compartir el conocimiento sobre estas problemáticas con las y los estudiantes de grado de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata es el desafío de mi práctica docente actual.

No solo los avances, entendidos como aciertos, sino también, las dudas, incertidumbres y problemas metodológicos en el hacer investigativo del día a día, que escapan tal vez a los contenidos previstos para la asignatura pero que encuentro de enorme valor formativo.

¿Cuán nutritiva y necesaria es esta apertura como acto educativo?

Desde estos lugares inciertos, se proponen alternativas en la práctica docente en la formación de grado, para aportar desde la investigación científica otras herramientas que puedan ser provechosas para estudiantes de abogacía que suelen utilizar materiales y metodologías más relacionados con la dogmática jurídica, acorde a una formación profesionalista del derecho aún preponderante.

**PALABRAS CLAVE:** incidencia colectiva – formación – investigación – integralidad

## 1.INTRODUCCIÓN

¿La enseñanza del derecho en la formación de abogadas y abogados incluye una dimensión de investigación?

¿Aún predomina la enseñanza tradicional del derecho?

¿Se observa necesaria la articulación o integralidad de las dimensiones docencia e investigación?

¿Cuán distantes se encuentran estas dimensiones?

Algunas de estas preguntas surgen, se complementan o retroalimentan de investigaciones previas sobre las mismas problemáticas.

La articulación y diálogo entre las dimensiones enseñanza e investigación científica ha sido estudiada ampliamente con anterioridad desde diversas disciplinas.

También lo han hecho autores provenientes del *mundo jurídico* (Bidart Campos, 2006) cru-



zando ambas dimensiones.

Se han seleccionado algunos antecedentes en investigación para la realización de este aporte los que han servido de base para identificar, reconocer y/o nombrar mis propias prácticas docentes (Lanfranco Vazquez, 2014), inquietudes e interrogantes del trabajo académico.

Integrar, poner en relación, construir y compartir el conocimiento sobre estas problemáticas con las y los estudiantes de grado de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata es el desafío de mi práctica docente actual.

Desde esos lugares inciertos, surge la necesidad de pensar alternativas que puedan ser provechosas en el proceso formativo para estudiantes que suelen utilizar materiales y metodologías más relacionados con la dogmática jurídica, acorde a una formación profesionalista del derecho aún preponderante.

## **2.DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA / DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN**

Nancy Cardinaux (2008:241) se plantea la necesidad de “enseñar la incertidumbre”, habitar la duda. En el trabajo de referencia la autora propone cinco argumentos distintos para dar base a la articulación entre investigación y docencia y la importancia que reviste para la formación de abogadas y abogados.

Silvina Pezzeta (2011:61) ha realizado una investigación sobre los distintos números de Academia; Revista especializada en la enseñanza del Derecho de la Universidad de Buenos Aires desde la edición de su primer número en el año 2003. Resulta interesante el concepto que la autora expresa respecto de la enseñanza tradicional, la que define como el “tratamiento dogmático de las leyes vigentes”.

Olga Salanueva y Manuela González (2011) dan cuenta de la ausencia de la enseñanza de metodología de la investigación en las carreras de derecho, en especial en la Universidad Nacional de La Plata<sup>200</sup>. Al igual que Pezzeta (2011), las autoras se refieren a la enseñanza tradicional del derecho en una nota al pie mencionando que los docentes tradicionales “son los profesores que piensan, actúan y creen que enseñando más derecho codificado, más leyes se producirá un mejor abogado” (Salanueva y González, 2011:311).

Gabriel Pareyra (2020) en un trabajo de reciente publicación menciona que la investigación

---

200.- El trabajo de las autoras fue elaborado antes de la Reforma del Plan de Estudios de la Carrera de Ciencias Jurídicas y Sociales. Actualmente se cuenta con espacios curriculares que presentan una apertura hacia la enseñanza de la metodología en ciencias sociales aplicada al derecho, proceso que se encuentra en una fase inicial de implementación actual. El Nuevo Plan de Estudios ha sido aprobado por el Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales por Res. N° 313/15, donde se prevén cuatro orientaciones profesionales electivas: 1. Derecho privado, 2. Derecho público, 3. Derecho, Estado y sociedad y 4. Docencia e investigación.

jurídica (específicamente el autor trabaja sobre investigación empírica) se encuentra *marginalizada* en la enseñanza del derecho. No obstante observa que esta tendencia se va mitigando paulatinamente, pero no se revierte ni integra un espacio relevante en los planes de estudios de las carreras de derecho<sup>201</sup>.

Aarón Carvajal-Tapia (2017:122) entiende que el docente del nuevo siglo reviste un rol determinante en la formación de competencias y habilidades de sus estudiantes. Es así que propone una clasificación donde supera la dicotomía entre investigación y docencia en la figura del “docente-investigador” que reúne ambas calidades y las lleva al aula investido de un “nuevo rol docente”, superador de las anteriores propuestas segmentadas.

En las y los autores antes citados, reconozco prácticas, lugares comunes, observaciones contextuales de la institución educativa donde trabajo y las hago propias, las puedo identificar a través de esas lecturas.

La experiencia pedagógica seleccionada para este aporte versa sobre el trabajo que se viene desarrollando en distintas ediciones del Seminario de grado para estudiantes de abogacía “Vacaciones a bordo. Derechos de incidencia colectiva en el nuevo derecho privado argentino. Ambiente, usuarios, transporte y turismo”. El mismo ha contado con tres ediciones en los siguientes años: 2017, 2018 y 2019<sup>202</sup>.

Constituye un espacio de formación optativo en el plan de estudios de la carrera, donde la Dirección de Seminarios de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales<sup>203</sup> de la UNLP suele ofertar una treintena de seminarios con temas diversos, cuatrimestre a cuatrimestre.

Los mismos, se dan a propuesta de las y los docentes de la FCJyS y previa aprobación por parte del Honorable Consejo Directivo, algunos se renuevan, otros se reeditan y se presentan en un sistema de libre elección para las y los estudiantes de grado, quienes deben cumplir el recorrido por uno de ellos para obtener el título de abogada o abogado<sup>204</sup>.

---

201.- Para ampliar sobre este particular, véase Pereira, Gabriel (2020). La incorporación de la investigación empírica a la agenda de enseñanza del derecho en Revista *Derecho y Ciencias Sociales*. Noviembre 2019 – Abril 2020 N ° 22. (114–143) Instituto de Cultura Jurídica y Maestría en Sociología Jurídica. FCJyS- UNLP.

202.- La primera edición del mismo se dictó bajo la dirección de la Prof. Adriana Hernández, Titular de la Cátedra II de Derecho de la Navegación en esa época. La primera edición del Seminario contó con el siguiente staff docente: Dra. Marina Laura Lanfranco Vazquez (Coordinadora del seminario); Abog. Esp. María Florencia Raimondi, Abog. Lucía Molteni, Abog. María Belén Dellanque, Abog. María Delia Almirón, Abog. Esp. Solange Nugoli y la profesora invitada Abog. María Laura Palermo. Conf. Res. HCD 461/16 FCJyS-UNLP.

La segunda edición del Seminario, estuvo dirigido por quien suscribe con el siguiente staff docente: Abog. Esp. María Florencia Raimondi, Abog. Lucía Molteni, Abog. María Belén Dellanque, Abog. Agustín Pistrilli y Abog. Esp. Solange Nugoli, conf. Res. HCD 120/18 FCJyS-UNLP.

La tercera edición del Seminario ha sido dirigido por quien suscribe y contó con el siguiente staff docente: Abog. Esp. María Florencia Raimondi, Abog. Esp. Adriana Hernández, Abog. Esp. María Belén Dellanque, Abog. Agustín Pistrilli y Abog. Esp. Solange Nugoli Res. HCD 185/19

203.- Dependiente de la Secretaría de Investigación Científica de la FCJyS-UNLP

204.- Se puede acceder a la oferta actual de Seminarios de Grado ofertados por la Dirección de Seminarios de la FCJyS-UNLP en el siguiente enlace: <http://www.jursoc.unlp.edu.ar/index.php/seminarios/seminarios-cursados.html> acceso 10.4.2020

En la propuesta de Seminario de grado que aquí se comparte, se relaciona algunos aspectos coincidentes o similares con la línea de trabajo que vengo desarrollando en el marco de una beca del Programa de Retención de Doctores de la UNLP (2019-2021)<sup>205</sup> y en línea con proyectos de investigación científica grupales que integro, como el proyecto titulado: “Desarrollo: ambiente, sustentabilidad y género” J165 (2018-2019) y que dirige la Dra. María Susana Tabieres<sup>206</sup>.

El plan de trabajo relacionado con la beca de Retención de Doctores versa sobre derechos de incidencia colectiva, ambiente y sustentabilidad y la recepción de los mismos en el marco del nuevo derecho privado argentino.

Al respecto de la problemática específica, es de destacar que en el nuevo Código Civil y Comercial argentino (CCyC)<sup>207</sup> ingresa por primera vez en su texto la *variable ambiental*. Ésta es entendida como *nueva dimensión paradigmática* para la comprensión del derecho privado, con la inclusión de la perspectiva de la *constitucionalización del derecho privado* (Lorenzetti 2014), la que constituye un *cambio copernicano* según Cafferatta (2014) por incluir la recepción de los derechos de incidencia colectiva y la sustentabilidad ambiental de forma expresa (art. 14 CCyC)<sup>208</sup>.

¿Cómo docentes y estudiantes de derecho, somos conscientes de la dimensión de esos cambios?

¿Tenemos presente cada vez que hacemos un análisis jurídico en materias de derecho privado que nos enfrentamos a un mundo jurídico donde la dimensión colectiva ha cobrado una entidad que antes no revestía de la mano del proceso de constitucionalización del derecho privado?

Poner a disposición de las y los estudiantes interrogantes, dudas, materiales relacionados con estos avances de investigación, para su lectura, análisis y discusión, nos permite construir en conjunto.

---

205.- La Convocatoria al programa de Retención de Doctores de la Universidad Nacional de La Plata tuvo un único llamado hasta el presente y éste se dio en el año 2018. El Programa fue creado por Res. UNLP 1127/18 y se originó debido a la disminución en el ingreso a carrera del investigador en CONICET. Esta situación dejó fuera del sistema científico a investigadores de la UNLP sumamente calificados (Conforme considerandos de la Res. 1127/18 UNLP de creación de dicho programa). El programa tiene como objetivo “fortalecer las políticas de retención de jóvenes científicos de la UNLP que han desarrollado en forma exitosa un plan de investigación posdoctoral en el ámbito de la UNLP” recuperando esos recursos humanos a través de la convocatoria mencionada. Para ampliar la información sobre el Programa visitar la página de la SECyT - UNLP disponible en el siguiente enlace: <http://secyt.presi.unlp.edu.ar/Wordpress/?p=6138>, acceso 10.4.2020

---

206.- Actualmente integro el proyecto “Problemáticas contemporáneas del desarrollo: territorio, ambiente, migraciones y género” también bajo la dirección de la Dra. M. Susana Tabieres recientemente acreditado por la SCyT-UNLP para el bienio 2020-2021, aún sin código de acreditación.

---

207.- Sancionado por Ley 26.944 de 2014

---

208.- Según el art. 1 CCyCN serán aplicables las leyes, “conforme la Constitución Nacional, y los Tratados de Derechos Humanos en los que la República sea parte. A tal efecto se tendrá en cuenta la finalidad de la norma. Los usos, prácticas y costumbres son vinculantes cuando las leyes o los interesados se refieren a ellos o en situaciones no regladas legalmente, siempre que no sean contrarias a derecho”

Muchas veces no son publicaciones los materiales que se comparten, a veces son noticias periodísticas o distintos disparadores de distinta índole que se utilizan para generar debates basados en lecturas previas, inquietudes, dudas o sugerencias que fructifican de una forma muy rica en el marco del espacio áulico.

En la propuesta pedagógica del Seminario se ha diseñado un eje inicial, que sirve de marco para el trabajo a lo largo de todo el curso, que versa sobre la inserción de los derechos de incidencia colectiva, de la siguiente forma:

Eje 1: El Derecho de la navegación y constitucionalización del derecho privado. La normativa específica vinculada a la especificidad e internacionalidad de la navegación por agua, marítima fluvial, lacustre. Ámbito interno e internacional y el transporte de cabotaje, regional e internacionalidad. Modalidades de transporte.

Para el trabajo de la clase que aborda ese eje en específico pero que acompañará el desarrollo de todo el curso, se ha diseñado un cuestionario guía de lectura.

Cuestionario guía correspondiente al Eje 1:

1. ¿Por qué nos encontramos asistiendo a un proceso de “constitucionalización del derecho privado”?
2. ¿Este proceso, constituye una nueva perspectiva, distinta o no a la o las conocidas? ¿En que se diferenciaría?
3. ¿Qué considera que ha cambiado respecto del anterior sistema previo a su reforma?
4. ¿Se amplían o se reducen los derechos con estos cambios?
5. Bienes con relación a los derechos de incidencia colectiva (art. 240 CCyC) ¿Cuáles son los parámetros establecidos en el nuevo código que imponen los límites a los derechos individuales? Ejemplifique casos donde pueda verlos lesionados.

El cuestionario elaborado para el abordaje del eje temático 1 no es un trabajo práctico tradicional que será corregido con una nota que acredite si está aprobado o desaprobado, la idea del mismo no es evaluativa, ni se responde de una forma correcta.

Se intenta ofrecer una herramienta guía de interrogantes que actualicen las inquietudes de las y los estudiantes a medida que se construye el conocimiento y el objeto de estudio seleccionado por cada uno o cada una para ser motivo del Informe final del seminario de grado, que es el requisito que se solicita a cada estudiante para la acreditación del mismo.

La intención de su utilización es que el cuestionario acompañe el desarrollo de los otros



ejes de trabajo, como si fuera un tamiz que nos permita leer distintas problemáticas que se dan en el derecho privado a través de estas preguntas, sobre todo si la o el estudiante elige trabajar en perspectiva de derechos de incidencia colectiva.

En el año 2018, se elaboraron dos Informes Finales de Seminario de Grado sobre estas problemáticas:

Nicolas Richieri (2019) ha sido autor del trabajo titulado: "Tensión entre el derecho aeronáutico y el derecho privado a la luz del nuevo Código Civil y Comercial de la Nación, con especial atención al derecho de los consumidores".

Natalia Barba (2019), ha sido autora del trabajo titulado "La constitucionalidad de los contratos de adhesión que ofrecen las empresas de transporte, a la luz del nuevo Código Civil y Comercial. Fortalecimiento de los derechos de incidencia colectiva".

Ambos trabajos finales se encuentran en su versión completa en el Repositorio de Seminarios de Grado de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP pendientes de publicación<sup>209</sup>.

Los trabajos finales de la 3º edición del Seminario, correspondientes al segundo cuatrimestre del año 2019 se encuentran a la fecha de la escritura del presente aporte en elaboración, contando con cuatro aportes relacionados con la utilización de esta perspectiva sobre los derechos de incidencia colectiva.

### 3.CONCLUSIONES

A los efectos de establecer algunas reflexiones finales sobre mis propias prácticas docentes, entiendo que la descripción de esta experiencia pedagógica en un Seminario de Grado de la FCJyS-UNLP, intenta presentar un abordaje no tradicional de los contenidos que enseñamos en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP.

Por ello se retoman algunas ideas-desafío que se aventuran hacia el inicio de este aporte y que atraviesan esas prácticas a saber: integrar, poner en relación, construir y compartir el conocimiento con las y los estudiantes de grado.

La dualidad que se presenta por un lado entre el rol docente y por el otro el de investigación científica necesariamente requiere de una facilitación que permita que ambos roles discurren por el mismo cauce, para que la retroalimentación circule en ambos sentidos. Por ello se pone el foco en esa relación intrínseca y en la búsqueda de estrategias que lo permitan.

---

209.- Un análisis sobre las experiencias mencionadas ha sido presentado en el III congreso Internacional de Enseñanza del Derecho celebrado en mayo de 2019 en la UNLP y publicadas en Lanfranco Vazquez Marina Laura (2019) "Derechos de incidencia colectiva y derecho privado. Investigación y construcción del conocimiento científico" en libro Enseñanza del Derecho en el siglo XXI: Desafíos, innovaciones y proyecciones (564-570) FCJyS-UNLP La Plata.

Aparece la necesidad de proponer herramientas que abonen al análisis y reflexión de cambios de perspectiva en el mundo jurídico, como el que nos encontramos asistiendo relacionado con la constitucionalización del derecho privado, los derechos de incidencia colectiva y la sustentabilidad ambiental que bañan el sistema jurídico argentino del nuevo siglo.

En la propuesta pedagógica del Seminario, así como también en el diseño de actividades y planteos para su desarrollo se intenta ofrecer a las y los estudiantes un espacio de trabajo lo más horizontal posible, donde no existe subestimación por parte del grupo docente.

Interesa, a su vez, pensar en términos de duda, de incertidumbre, de entender la posibilidad de ponderar distintas opciones de solución de problemáticas sociales, donde tal vez ninguna de las opciones pensada sea “la correcta” o “la definitiva” y que tal desenlace no invalide el proceso formativo, sino que por el contrario lo fortalezca y habilite pensar en nuevas posibilidades.

Por ello se valora la construcción del conocimiento científico como uno de los aspectos más destacables que permita repensarnos como profesionales del derecho para adecuarnos a las problemáticas del mundo contemporáneo, donde, la dimensión colectiva cobra cada vez más visibilidad y fortaleza (González y Marano 2014; Lanfranco Vazquez, 2019) y por ello la propuesta está atravesada de una mirada colectiva.

Pero en términos curriculares, vale mencionar que el espacio Seminarios de Grado donde se pone el foco en la investigación, es un espacio curricular optativo, lo que debilita la importancia que este abordaje de las ciencias jurídicas presenta.

No obstante el reciente cambio de plan de estudios de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP, donde aparecen espacios formativos obligatorios con la inclusión de asignaturas obligatorias que, tal vez, tiene que ver más con una orientación a la investigación (y con espacios de prácticas pre-profesionales específicos, y en algunos casos orientados a la docencia e investigación), éste se encuentra en sus primeros años de desarrollo y por lo tanto, no es posible aún obtener datos que den cuenta de cambios significativos en el perfil profesional de las y los egresados, donde todavía predomina una formación dogmática y un perfil profesionalista.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Barba, Natalia (2019). La constitucionalidad de los contratos de adhesión que ofrecen las empresas de transporte, a la luz del nuevo Código Civil y Comercial. Fortalecimiento de los derechos de incidencia colectiva. Este trabajo forma parte del Repositorio de Seminarios de la FCJyS-UNLP (MIMEO)

Bidart Campos, Germán (2006). Manual de la Constitución reformada, Buenos Aires: Ediar-



Cafferatta, Néstor (2014). "Derecho ambiental en el Código Civil y Comercial de 2014" en Suplemento Especial Nuevo Código Civil y Comercial de la Nación 2014, La Ley.

Carbajal-Tapia, Aarón (2017). Docencia e investigación entre el sueño y el logro, dejando huellas en el mundo en Revista de Educación, Año VIII, Número 12 (119-126) Facultad de Humanidades – Universidad de Mar del Plata.

Cardinaux, Nancy (2008). La articulación entre enseñanza e investigación del Derecho en Academia Revista sobre enseñanza del Derecho, Año 6, Número 12 (241-255), UBA, Buenos Aires.

González, Manuela y Marano María Gabriela (2014). La formación de abogados y abogadas. Nuevas configuraciones Editorial EDULP. La Plata.

Lanfranco Vazquez, Marina Laura (2019). "Derechos de incidencia colectiva y derecho privado. Investigación y construcción del conocimiento científico" en libro Enseñanza del Derecho en el siglo XXI: Desafíos, innovaciones y proyecciones (564-570) FCJyS-UNLP La Plata

Lanfranco Vazquez, Marina Laura (2014). Actividades de lectura y escritura en materias de formación específica de la carrera de Abogacía de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata, trabajo Final de Especialización en Docencia Universitaria, disponible en SEDICI Repositorio Institucional de la UNLP en el siguiente enlace: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/59411>

Lorenzetti, Ricardo (2014). Código Civil y Comercial de la Nación comentado Tomo I, Rubinzal Culzoni editores, Buenos Aires.

Pereira, Gabriel (2020). La incorporación de la investigación empírica a la agenda de enseñanza del derecho en Revista Derecho y Ciencias Sociales. Noviembre 2019 – Abril 2020 N ° 22 (114–143) Instituto de Cultura Jurídica y Maestría en Sociología Jurídica UNLP

Pezzeta, Silvina (2011). ¿Qué investigar sobre la enseñanza del Derecho en las Facultades de Abogacía? El techo de cristal en la investigación sociojurídica en Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho Año 9, Número 18 (59-75), UBA, Buenos Aires.

Richieri, Nicolás (2019). Tensión entre el derecho aeronáutico y el derecho privado a la luz del nuevo Código Civil y Comercial de la Nación, con especial atención al derecho de los consumidores. Este trabajo forma parte del Repositorio de Seminarios de la FCJyS-UNLP (MIMEO)

Salanueva, Olga y Gonzalez, Manuela (2011). Enseñanza del derecho. Enseñar metodología de la investigación socio-jurídica en Anales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata, Número 41 (305-316) FCJyS-UNLP.

# El alumno practicante y la planificación. Tensiones entre el orden y el caos de la clase

**Gisande, Christian<sup>1</sup>**

1 Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE), Departamento de Educación Física. Universidad Nacional de La Plata. Argentina. [christiangisande@gmail.com](mailto:christiangisande@gmail.com)

## RESUMEN

A lo largo de mi recorrido como estudiante del Profesorado en Educación Física de la UNLP, y como adscripto a la cátedra Observaciones y Prácticas de la Enseñanza de la Educación Física II, he podido pesquisar un discurso reiterado por parte de los estudiantes-practicantes que refiere la incertidumbre que emerge cuando algo que no estaba contemplado dentro de la planificación, una suerte de *caos*, irrumpe en la práctica.

Este trabajo busca superar la mirada negativa que se tiene a la hora de hablar de caos y desorden como momentos en una clase de educación física, y comprender estas instancias como inherentes a la práctica educativa. Para esto, se busca resaltar la importancia de la planificación en tanto delimitadora de pasos, que pueden ser variantes, a realizar para llegar a un objetivo y no como un rígido protocolo a seguir.

Cabe señalar la importancia de los espacios de prácticas para los estudiantes como sitio emergente de estas preocupaciones y descubrimientos y como momento enriquecedor de creación y problematización de la teoría.

**PALABRAS CLAVE:** Clases – Planificación – Orden y Caos – Prácticas

## ¡Mi clase fue un verdadero caos!

Hace dos años durante mi primera experiencia como adscripto a la cátedra de observaciones y prácticas de la enseñanza de la educación física II, en una clase de los trabajos prácticos, escuché decir a un alumno practicante que su clase había sido un *caos*, un desorden total. En



su describir de la misma narró que a la hora de ir a buscar los materiales para la clase que había planificado, estos no se hallaban porque un profesor de la mañana se los había llevado y no los había regresado para el turno tarde, y qué para colmo, los alumnos se presentaron 15 minutos más tarde al inicio de la clase.

Pero lo más llamativo fue cuando un compañero le preguntó que había hecho entonces con su clase, a lo cual el alumno le respondió que aprovechando que los chicos no habían llegado, buscó entre los materiales disponibles y con lo que encontró armó otra clase ahí en el momento. El fin del relato concluía con una clase totalmente diferente a la que había pensado, diagramado y seguramente estudiado antes de darla, pero que se había realizado satisfactoriamente.

De este relato y los debates que sucedieron entre los alumnos a diario en los distintos espacios de la materia, he podido pesquisar un discurso reiterado por parte de estos, que refiere la incertidumbre que emerge cuando algo que no estaba contemplado dentro de la planificación, una suerte de caos, irrumpe en la práctica.

## **EL CAOS**

Partiendo de la base de que toda planificación se basa en actores, materiales y acciones a realizar, siempre nos encontramos con una cuota de incertidumbre en la que cualquiera de las variables planificadas pueda fallar y pueda entonces, surgir el caos cómo develador de un resto imposible de predecir. En este sentido, Castoriadis (Barcelona, 1998)<sup>210</sup> asocia al caos relacionándolo, no al desorden o falta de orden, sino a aquellas situaciones fenomenológicas en las que se hace difícil y complejo predecir. Es decir, a aquellos fenómenos imprevisibles en el tiempo y que dependen fundamentalmente de sus condiciones iniciales, dando al caos el lugar de una respuesta a una humanidad que tradicionalmente se halla sumida en la necesidad de buscar un orden total y racional ligado a una verdadera realidad.

Siguiendo a este autor, considero que el problema no está en el caos mismo de la clase, sino en una imperante y constitutiva sensación propia del ser humano respecto al orden y lo predecible de sus escenarios a habitar.

Por otro lado y sumado a esta necesidad, es comprensible que los alumnos-practicantes sientan cierto miedo a la hora que su clase no salga “ordenada” o como la pensaron, dado que es su momento más cercano con la práctica profesional, y es donde se entretajan sus intereses como docentes con sus ideales de sus propias prácticas. Además dichas clases están atravesadas por condicionantes emparentados a su deseo de responder favorablemente a las

210.- Castoriadis C. (1998) Los dominios del hombre. Barcelona: Gedisa

expectativas de 3 actores claves con los que se relacionará a lo largo de su periodo de prácticas: la cátedra, el profesor a cargo y el alumnado.

Todo este bagaje puede influir en el practicante de manera que sienta como aterradoras las dificultades que puedan surgir en su práctica; y llegado a este punto empezamos a pensar el sentido de las prácticas para los alumnos del profesorado.

### **Poner el pensamiento en acto.**

Como cita el programa de la materia<sup>211</sup>, la misma está pensada para brindarles a los estudiantes del profesorado la posibilidad de planificar e intervenir en procesos de enseñanza de la Educación Física. En sus líneas de fundamentación podemos hallar la siguiente cita que nos aproxima a su lineamiento teórico:

La cátedra promueve la resignificación de conocimientos que traen consigo los estudiantes a partir de su propia trayectoria de formación en relación a la Educación Física e intenta propiciar la construcción colectiva de nuevos abordajes en relación a las prácticas de la enseñanza (...)

Es decir, se les propone comenzar a asumir su rol de enseñantes, y como tales, deberán entender que cada profesor va a tener un estilo particular que se irá construyendo y modificando en la relación constante entre la teoría y la práctica, los desafíos que afronte y las tensiones de su devenir docente.

A su vez, se les propone resignificar sus conocimientos previos y construir nuevos abordajes, por lo que podemos pensar el espacio de prácticas como develador de los límites de la teoría que propician y que permite la creatividad propia de cada docente en su singularidad. En este sentido, el desorden parece propiciar esta cuota de incomodidad en los alumnos que actúa a modo de motor de su creatividad y resolución ante lo inesperado y que los impulsa, en más de una oportunidad, a cuestionar la teoría, sus alcances y limitaciones.

Para continuar con el esclarecimiento del tema me es oportuno citar el siguiente planteo:

(...) podríamos decir que las prácticas de la enseñanza de la Educación Física hallan significado y sentido a partir de una serie de dimensiones teóricas que a su vez las constituye. Cada una de estas dimensiones, le otorgan un marco de referencia a las prácticas de la enseñanza de la Educación Física, que se relaciona directamente con un tiempo un espacio, constituyendo el escenario donde se ponen en acto. Inédito<sup>212</sup>.

211.- Observaciones y Prácticas de la Enseñanza de la Educación Física II

212.- Rodríguez, Andrea. A. (2019). Prácticas de la enseñanza de la Educación Física en la formación de grado. Enfoques, tensiones y rasgos. Manuscrito inédito

La idea de estar en un escenario real donde puedan llevar a cabo sus propios procesos de enseñanza, tomando decisiones e interviniendo sobre sus propuestas pedagógicas elaboradas para su periodo de práctica, implica introducirse en un tiempo y espacio de producción de conocimientos en el que se enseña y también se aprende. Claro estos espacios son totalmente impredecibles: pueden existir en la clase tantas variables ajenas a la planificación como cantidad de alumnos presentes; por eso es importante que los practicantes puedan reflexionar acerca de la práctica, como sostiene la cátedra, para que cada situación de enseñanza signifique una instancia de interpelación, reflexión y análisis de los elementos que constituyen esa práctica.

## **LA PLANIFICACIÓN, ¿PARA QUÉ?**

Retomando el apartado anterior, y entendiendo que la base de nuestra práctica docente implica siempre un resto que no puede ser planificado con el cual confrontan los alumnos en sus prácticas, el foco del problema no es el desorden de la clase, sino el quehacer del docente y sus intervenciones estratégicas ante el surgimiento del caos. Estas estrategias serán el conjunto de las acciones que realizará el docente consciente de su intencionalidad pedagógica, enfocadas a favorecer el aprendizaje.

Podemos pensar entonces, en esta intencionalidad pedagógica en relación a cada elemento constitutivo de la clase que propone y diagrama en su planificación. Pero, ¿De qué nos sirve la planificación si pensamos el caos como inherente a las clases?, ¿Qué puede ofrecernos como herramienta ante un desorden tal que nos obligue a repensar todo el escenario como en el ejemplo citado más arriba? Pues bien, la planificación es la herramienta y el elemento esencial de toda clase, no por reducir al docente a un protocolo a seguir, sino por actuar a modo de guía a la hora de llegar al objetivo propuesto. Lo que un practicante/profesor no debe perder de vista es que cada elemento pensado dentro de esa planificación es un paso para cumplir la propuesta pensada para ese día, entonces podemos modificar los participantes, las actividades, los materiales, los tiempos y todo lo que sea necesario mientras mantengamos el objetivo final de la clase.

Podemos pensar entonces a la planificación no como una estructura cerrada y delimitada por un conjunto de pasos a seguir, sino pensarla como la herramienta básica de creación que tiene todo docente, como una cuota de libertad dónde para lograr un objetivo, hay tantas opciones como sujetos creadores existen y, desde este foco entonces, el caos no hace más que recordarnos nuestra capacidad creativa a la hora de tener que improvisar nuevas respuestas a nuevas problemáticas, demostrando que quien puede hacer una planificación puede hacer mil más y que la capacidad de un docente siempre culmina definiéndose en el escenario donde enseñar siempre conlleva una cuota de aprendizaje.

## CONCLUSIÓN

Parfraseando a Paulo Freire “no se supera un obstáculo a partir del obstáculo mismo, se lo supera entrando a él”<sup>213</sup>. Mi consejo para todos aquellos practicantes que deberán asumir su rol es que asuman riesgos, ya que sin riesgo no hay creación, deberán poner en duda todo lo que creen saber para poder asumir una postura crítica que les permita cuestionar y resignificar sus prácticas. Hay que entender que el error es una instancia en la producción de conocimiento y no un pecado y que los fracasos también son parte del proceso. De esta manera correrán el foco de la tensión entre orden-caos, posicionándolo en la capacidad creativa y toma de decisiones del actuar docente. Si consensuamos que el factor caos siempre estará presente, entendiéndolo como una tensión con el orden, y que depende de variables que no se pueden predecir, queda en nuestras manos apelar a la creatividad para superar estas instancias.

El desafío para los alumnos practicantes se encuentra en utilizar estos espacios para pensar esas prácticas como superadoras de una planificación rígida y sus teorías que la suscitan.

Es por esto último que es importante que resinifiquen sus conocimientos tanto teóricos como prácticos para que faciliten la intervención en sus situaciones pedagógicas, realizando ajustes en las estrategias enseñanza y las estrategias de aprendizaje, en un medio que es siempre variable e impredecible.

## BIBLIOGRAFÍA

Castoriadis C. (1998). *Los dominios del hombre*. Barcelona: Gedisa

Freire, P. (2018). *La voz del maestro: Acercar de vivir, enseñar y transformar el mundo*. Conversaciones con Edson Pasetti. 1ª Edición. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.

Rodríguez, Andrea A. (2018). *Programa: Observación y prácticas de la enseñanza en educación física II*. Departamento de Educación Física. Asignatura.

Rodríguez, Andrea A. (2019). *Prácticas de la enseñanza de la Educación Física en la formación de grado*. Enfoques, tensiones y rasgos. Manuscrito inédito.

---

213.– Freire, P. (2018) *La voz del maestro: Acercar de vivir, enseñar y transformar el mundo*. Conversaciones con Edson Pasetti. 1ª Edición. Siglo veintiuno editores. Buenos Aires.



# Enfoque relacional de la Enfermedad de Parkinson como oportunidad para la integración de competencias pedagógicas, científicas y sociales

**Bacigalupe, María de los Angeles** <sup>1</sup>

**Pujol, Silvana** <sup>2</sup>

**Maggi, Enrique** <sup>3</sup>

**Dillon, José Luis** <sup>4</sup>

1 CONICET, Div. Etnografía, Museo de La Plata, FCNyM, UNLP y Taller de Parkinson, FCM, UNLP, Argentina.

[mariabacigalupe@conicet.gov.ar](mailto:mariabacigalupe@conicet.gov.ar)

2 Cátedra de Psiquiatría, FCM, UNLP y Taller de Parkinson, FCM, UNLP, Argentina. [spujol@med.unlp.edu.ar](mailto:spujol@med.unlp.edu.ar)

3 Taller de Parkinson, FCM, UNLP, Argentina. [henrymaggy@yahoo.com.ar](mailto:henrymaggy@yahoo.com.ar)

4 Taller de Parkinson, FCM, UNLP, Argentina. [grumpydillon@gmail.com](mailto:grumpydillon@gmail.com)

## RESUMEN

Presentamos la experiencia de la inclusión de estudiantes de la práctica final obligatoria de la carrera de medicina en el programa permanente de extensión Taller de Parkinson, como situación donde pueden integrarse competencias pedagógicas, científicas y sociales en una comunidad de práctica. A partir del enfoque relacional desde el que comprendemos la Enfermedad de Parkinson y su abordaje, desarrollamos la propuesta y la enmarcamos en la perspectiva del aprendizaje situado. Asimismo, presentamos algunos resultados que nos permitan señalar que, a través de su pasaje por el programa de extensión, los estudiantes han sido capaces de apropiarse de las ideas básicas que lo sostienen, generando una inclusión cada vez más intrínseca en la comunidad de práctica del Taller y desarrollando competencias que, esperamos, puedan ser útiles para los distintos escenarios profesionales que les toque vivir a futuro.

**PALABRAS CLAVE:** Enfoque relacional, Comunidad de práctica, Taller de Parkinson, Práctica Final Obligatoria

## 1.INTRODUCCIÓN

La Enfermedad de Parkinson (EP) constituye una condición de salud de alto impacto en la población general, con una prevalencia que aumenta a medida que aumenta la edad del grupo en consideración. El cuadro clínico se caracteriza por alteraciones multisistémicas que incluyen síntomas motores, no motores y premotores y que en cada persona se presenta de un modo particular, por lo cual la evolución de la EP de una persona no necesariamente es similar a la de otras personas con la misma enfermedad. Las alteraciones en la modulación del movimiento pueden afectar muchas actividades de la vida diaria, el desplazamiento y otras funciones cotidianas y las afecciones no motoras, como trastornos gastrointestinales, genitourinarios, dolor, síntomas depresivos, ansiedad social y trastornos del sueño, algunos de los cuales pueden llegar a ser previas al diagnóstico de la EP por la clínica neurológica y pueden afectar la calidad de vida mucho más que lo que la afectan los síntomas motores *per se*.

Una cualidad del sistema motor que se observa en el comportamiento de las personas con EP es que, frente a ciertas circunstancias del ambiente particularmente motivantes, es decir situaciones que provocan la acción (como una pelota que se acerca por el aire al individuo que provoca que la persona trate de asirla), las personas pueden llegar a moverse como si no tuvieran EP. A este fenómeno se le ha llamado kinesia paradójal. Es kinesia porque se observa a través del movimiento corporal o del habla y es paradójal ya que es inesperado para una persona con EP que pueda moverse como si no estuviera afectada por la enfermedad. Si bien el ejemplo dado es muy simple, se han informado casos de kinesia paradójal en personas con EP en situaciones de terremoto y guerra, así como en circunstancias cotidianas y hasta placenteras que involucran conversaciones y discusiones, música y danza.

Como enfermedad crónica que hasta el presente no tiene cura, la EP conlleva afectaciones no solamente para la persona que la sufre sino también para el ámbito cotidiano en el que la persona se mueve, especialmente el espacio más cercano familiar, lo que conduce a cambios en la dinámica de las actividades de las personas que rodean al enfermo, especialmente el familiar-cuidador principal. Estas adaptaciones mutuas pueden favorecer o no la evolución de los síntomas de la EP ya que la sobrecarga del cuidador suele jugar en contra de su salud y vida social, retroalimentando una situación que de por sí ya no es favorable ni para el enfermo ni para su entorno.

Las tres cuestiones mencionadas, *multisistemicidad* de la afección, posibilidad de movimiento frente a circunstancias ambientales favorecedores y extensión al ámbito familiar del enfermo, son los pilares que sostienen la propuesta del Taller de Parkinson (TdP), iniciativa creada en el año 2002 por un grupo de profesionales liderados por el neurólogo José Luis Dillon que, en ese momento, se desempeñaba como jefe del servicio de neurología del Hospital



Dr. A. Korn (Melchor Romero, Ministerio de Salud de la Provincia de Buenos Aires, Argentina). Hacia el año 2006 el grupo participó de la convocatoria del voluntariado universitario del Ministerio de Educación de la Nación y a partir de allí ha venido participando en distintas instancias de extensión universitaria de la UNLP. Actualmente es programa estable de extensión de la Facultad de Ciencias Médicas.

El objetivo central del TdP es promover el mejoramiento de la calidad de vida de las personas con EP y su contexto de vida, cuestión que aborda a partir de la generación de espacios de actividad artística y lúdica basados en la kinesia paradójal y programados interdisciplinariamente con profesionales de distintas áreas disciplinares, incluyendo artes, ciencias de la salud, la educación y disciplinas corporales.

Un enfoque relacional del comportamiento humano en salud comprende las tres cuestiones señaladas más arriba. Por un lado, y como arriba señalamos, la kinesia paradójal es una propiedad que pone en juego la relación entre las potencialidades del individuo (particularmente sus subsistemas perceptivo-motor y motivacional) y las cualidades de acción (llamadas *affordances*) de los mediambientes de vida. En segundo lugar, pensar a la EP como condición multisistémica tiene que ver con entender al individuo de un modo integral e integrado a su medioambiente en una relación de co-construcción. Finalmente, el enfoque interdisciplinario tiene que ver con la búsqueda de la mejor forma de relación horizontal y de colaboración y co-construcción entre disciplinas y áreas del conocimiento y la expresión humanas que pueden aportar a la promoción de la salud de las personas con EP.

### **Objetivo**

Compartir la experiencia del TdP como espacio de práctica de competencias pedagógicas, científicas y sociales a partir del enfoque relacional propuesto. Si bien las competencias en práctica se ponen en juego en la tarea de los distintos participantes del Taller, en esta comunicación enfocaremos nuestra mirada sobre los estudiantes extensionistas de grado que cursan la práctica final obligatoria (PFO) de la carrera de ciencias médicas de la Facultad homónima.

## **2.DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA / DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN**

### **Marco teórico-conceptual**

En agosto de 1988 se proclamó la Declaración de Edimburgo sobre la educación médica (WFME, 2020) donde se señalaban, entre otras necesidades, construir sistemas curriculares

para alcanzar competencias profesionales y sociales y no solamente la adquisición de información, ampliar los escenarios de enseñanza de la medicina, incluyendo no solo los hospitales sino todas los recursos de salud comunitarios, integrar la educación en ciencia con la educación en la práctica utilizando escenarios comunitarios como base del aprendizaje y aumentar las oportunidades del aprendizaje conjunto entre ciencias de la salud y otras disciplinas asociadas.

A casi treinta y dos años de aquel momento aquellas necesidades continúan vigentes y es por ello que consideramos adecuado que los estudiantes de la PFO pudieran realizar su módulo de extensión en nuestro programa del TdP.

Nuestra propuesta partió de la idea de aprendizaje situado, entendido como una perspectiva que comprende al aprendizaje como íntimamente ligado al contexto que ocurre cuando las personas participan en actividades sociales en desarrollo. Dos formas actuales de aprendizaje situado en la educación médica son la participación guiada y la participación periférica legitimada, la primera centrada en escenarios simulados y laboratorios en contextos académicos -donde la unidad de análisis es la díada docente-estudiante- y la segunda desarrollada en contextos clínico-hospitalarios y comunitarios -donde la unidad de análisis es la comunidad de práctica- (Artemeva, Rachul, O'Brien y Varpio, 2017).

La segunda opción, participación periférica legitimada, es la que adoptamos en nuestra experiencia. Esta perspectiva de aprendizaje situado pone el acento en el aprendizaje incidental, lo cual no significa que no haya intencionalidad de la enseñanza pero el foco está puesto en la práctica en la comunidad y responde a las necesidades y dinámica de la población en la que está inmersa. Este es el aprendizaje que ocurre como producto de la participación en las actividades comunitarias. De este modo, los estudiantes ingresan al grupo como miembros legitimados (necesarios) pero periféricos (en tareas mínimas) que contribuyen a la actividad en general, y a medida que transcurre su permanencia en la práctica van pasando de un lugar periférico a adquirir tareas de mayor envergadura e independencia. Algunos de estos estudiantes pueden llegar incluso al estatus de miembros del grupo (Artemeva et al, 2017). Los estudiantes ingresan a un equipo de trabajo como novatos y se van integrando a la práctica de los profesionales con experiencia en una actividad socio-comunitaria dada; es a través de la participación en las tareas cotidianas de ese equipo con las personas de la comunidad que los aprendices van adquiriendo las competencias educacionales (Lave y Wenger, 2012). Desde esta perspectiva, el novato no es simplemente aquel que carece de ciertas habilidades sino quien ingresa a una comunidad de práctica por vez primera y tiene que negociar y renegociar continuamente su participación (Matusov, Bell y Rogoff, 1994).

Entendemos por comunidad de práctica un espacio de aprendizaje y acción donde los participantes se reúnen en torno a un emprendimiento conjunto en tanto desarrollan activi-



dades, historias en común y formas de hablar y actuar idiosincráticas. Estas comunidades constituyen sitios sociales donde el aprendizaje es un proceso continuo que ocurre mientras las personas van participando progresivamente de las actividades y van adquiriendo responsabilidades y roles cada vez más cercanos al núcleo de la práctica (Morrell, 2003).

Esta mirada del aprendizaje situado en comunidades de práctica se fundamenta en la idea de una cognición socialmente compartida donde se piensa al aprendizaje en términos culturales, históricos y sociales. Desde este punto de vista, el aprendizaje no se piensa simplemente como adquisición/internalización de conocimientos por los individuos, como producto final de la cognición compartida, sino como un proceso progresivo de llegar a ser miembro de una comunidad de práctica (Lave, 1991).

### **Nuestra propuesta y resultados preliminares**

Los alumnos cursantes de la PFO tienen la posibilidad de elegir entre varias actividades de extensión de la Facultad de Ciencias Médicas como parte de las actividades programadas para el cumplimiento y acreditación del total de horas, que abarca 1600, de las cuales 322 se llevan a cabo cursos obligatorios (reanimación cardiopulmonar y urgencias psiquiátricas) y actividades extensionistas.

#### *Objetivos y metodología*

Se propone estimular la vocación médica, humanística y solidaria de los practicantes, con apertura a la interdisciplinariedad, al trabajo en equipo y a la generación de vínculos saludables con los docentes, en un marco de experiencias con las personas enfermas y sus familias en las que puedan no solo aprender sino participar creativamente.

La estimulación en actividades volcadas al trabajo con la población puede ser un medio para ayudarlos a proyectarse como médicos comprometidos con la realidad social y un factor de mejoramiento de su propio bienestar.

#### *Metodología, competencias y evaluación*

La rotación de alumnos de la PFO consta de 10 actividades en las que los alumnos trabajan bajo el entrenamiento y supervisión de los docentes, médicos y talleristas.

Las actividades se desarrollan en el TdP así como también, cuando lo autorice previo consentimiento informado el familiar y participante con EP, los estudiantes tienen la posibilidad de acompañar a los docentes en visitas programadas a las instituciones o domicilios particulares.

Los alumnos son evaluados en cada actividad por cumplimiento, compromiso, motivación, creatividad y estudio según las cuatro dimensiones de competencias exigidas por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), que se desarrollan

a continuación (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007):

Dimensión I - Práctica clínica: (1) Realiza una correcta anamnesis y conduce una entrevista clínica (con paciente y familiar o con alguno de los dos), (2) Realiza un examen semiológico neurológico básico, (3) Reconoce un síndrome parkinsoniano, (4) Detecta los signos neurológicos mínimos o incipientes (motilidad pasiva, balanceo de brazos, signo de Thevenard y signo del empujón), (5) Realiza una evaluación del estado psíquico actual y (6) Detecta situaciones en cada paciente en que se expresa el fenómeno de la kinesia paradójal.

Dimensión II - Conocimiento científico e investigación: (1) Conoce aspectos semiológicos y clínicos de los distintos tipos de temblor, (2) Conoce la complejidad clínica de la EP (síndromes motor, autonómico, cognitivo y psíquico conductual), (3) Comprende el concepto de kinesia paradójal como principio del sistema motor, como rasgo distintivo de la enfermedad y su potencial valor terapéutico, (4) Maneja los conceptos de síndrome parkinsoniano, síndrome extrapiramidal, parkinsonismo y Parkinson Plus, (5) Comprende la potencialidad de técnicas de indagación científica en la práctica médica (por ejemplo, revisión sistemática y observación participante) y (6) Conoce los principios básicos del tratamiento farmacológico y no farmacológico de la EP.

Dimensión III – Profesionalismo: (1) Sabe escuchar y contener al paciente y sus familiares, (2) Explica adecuadamente al paciente y familiares conceptos sobre la patología, (3) Reconoce situaciones vinculares significativas por su potencial influencia sobre la evolución (por ejemplo, sobreprotección del familiar, mecanismos de regresión del paciente, mecanismos de negación del familiar o paciente y usufructo del rol de enfermo), (4) Se involucra en la asistencia estableciendo un vínculo empático con los pacientes y está atento a sus necesidades, (5) Incorpora la mirada de otras disciplinas en la práctica y logra aprovechar e integrar los distintos marcos teóricos para el entendimiento de la EP y su abordaje en el TdP, (6) Tiene iniciativas para mejorar el trabajo en los espacios del TdP o brindar nuevas ideas para su funcionamiento, para el equipo de trabajo y para el ambiente general del TdP (por ejemplo, creación de material o brindar conocimientos de algún instrumento musical) y (7) Muestra disposición para el seguimiento del participante con EP fuera de los horarios y lugar del TdP.

Dimensión IV - Salud poblacional y sistemas sanitarios: (1) Tiene nociones sobre la prevalencia de la EP en nuestro medio, (2) Conoce la importancia epidemiológica de las diferentes causas de parkinsonismo (vascular y secundario a fármacos principalmente), (3) Reconoce los principales problemas sobre el conocimiento que la población general tiene sobre la EP (por ejemplo, difusión equivocada en los medios de comunicación, estigma y falsas creencias), (4) Detecta las dificultades existentes en la práctica de la atención primaria de la salud en nuestro medio para reconocer la EP y realizar adecuadamente los diagnósticos diferenciales, (5) Toma conocimiento sobre la accesibilidad y cobertura de los distintos tratamientos para esta enfer-



medad por parte de las obras sociales del país y (6) Conoce otras alternativas de rehabilitación para las personas con EP en nuestro sistema de salud pública

Si bien las competencias anteriormente señaladas podrían entenderse como un saber-hacer, reconocemos que el concepto de competencia va más allá de la destreza en el hacer, constituyéndose en un enriquecimiento cognitivo que incluye variados elementos intelectuales y actitudinales. Las competencias educacionales implican emplear lo que ya se sabe en situaciones a las que uno se está enfrentando; el proceso de adquisición de competencias es un proceso continuo, donde lo que se aprende en la educación formal es solo una parte de lo que se irá necesitando a lo largo de la vida, en la búsqueda de un saber integral e integrado y un aprender a aprender (López Gómez, 2016).

En esta propuesta de formación médica *in situ* la evaluación es formativa y final, esta última orientada a la realización de una intervención original creada y desarrollada por grupos de no más de 3 alumnos, respondiendo a los principios del Taller: rehabilitación del movimiento a través de la estimulación de la motricidad paradójal en la enfermedad de Parkinson y mejoramiento de la calidad de vida de los pacientes a través de un abordaje interdisciplinario.

#### *Algunos resultados al momento*

Entre 2017 y 2019 pasaron por el TdP 18 estudiantes de PFO.

Los futuros graduados concurren al TdP a razón de 3 horas por día, un día a la semana durante 10 semanas.

En algunas situaciones puntuales de dificultades para cumplir con esta asistencia, la mayoría de las veces asociadas a superposiciones horarias con otras actividades obligatorias, realizaron actividades durante otros días de la semana, incluso sábados, como visitas a domicilio de algún paciente junto a miembros profesionales del Taller o entrevista a familiares.

Los alumnos han mostrado muy buena disposición con relativa facilidad para la adaptación a la modalidad de trabajo en taller.

Han cumplido con las consignas, tanto de lectura de material que se les fue proveyendo como con iniciativas creativas para aportar a los distintos talleres, llegando en algunos casos a ser los organizadores y ejecutantes, bajo supervisión de los profesionales, con excelente recepción por parte de los participantes con EP y acompañantes.

Todos los alumnos comentaron lo novedoso de la práctica en cuanto a la mirada integral de la persona con EP en su vivencia de la enfermedad, la dinámica vincular con su familia y el estilo de abordaje del enfermo en un clima distinto al consultorio, guardia o sala de hospital. La permanencia en la comunidad de práctica que constituye el TdP durante toda la mañana les permitió una relación menos ortodoxa y centrada en el vivir cotidiano, considerando la complejidad del padecimiento y la necesidad de fortalecer los aspectos anímicos, comunicacionales y sociales.

La aprobación de la rotación se realizó teniendo en cuenta, además del cumplimiento de la asistencia, las competencias señaladas, especialmente el involucramiento con el espíritu del proyecto, compromiso con los participantes con EP, estilo de comunicación, y trato para con ellos y el desarrollo de propuestas creadoras para integrar las actividades del taller, así como también desarrollar técnicas de observación participante y búsqueda y reflexión sobre materiales bibliográficos desde la perspectiva basada en la evidencia.

La evaluación se realizó sin estándares rígidos sino en forma individual considerando las características de cada estudiante pues, ante lo original de la tarea, según sus propios comentarios, los tiempos de adaptación en la participación plena varió de estudiante a estudiante.

Cabe tener en cuenta que varios de los estudiantes pasantes por el TdP eligieron especializarse *a posteriori* en neurología o en psiquiatría. Si bien esta tendencia vocacional ya la experimentaban hacia el final de la carrera, en sus comentarios finales señalaron que advirtieron que su vocación había sido reforzada por la experiencia del TdP, resultándoles gratificante el hecho de la potencialidad de la observación participante en una comunidad de práctica, tanto con relación al conocimiento de los otros participantes (profesionales, personas con afecciones neuropsiquiátricas, familiares) como en el conocimiento de sí mismo en un rol médico-practicante.

### 3.CONCLUSIONES

Consideramos que la experiencia de la concurrencia al TdP, actividad extensionista dentro del marco de las actividades de la PFO, resultó favorable no solo para los futuros médicos sino también para los participantes con EP, acompañantes y miembros del equipo de trabajo.

Luego de haber cursado toda la carrera y prontos a obtener la graduación de médicos, los estudiantes capitalizaron la experiencia como original y muy útil al integrar competencias pedagógicas, científicas y sociales, al incluir las vivencias y los vínculos de cada persona con EP con su entorno y las relaciones entre las subjetividades-en-contexto con las distintas evoluciones clínicas.

Para cerrar esta presentación nos interesa evocar una reciente comunicación en línea de la revista *Science* (Bierman, 2020) donde el autor comenta su experiencia de aprendizaje de trabajo en equipo teniendo ya una larga y prolífera trayectoria como académico de una universidad estadounidense, en ocasión del desarrollo de un proyecto de trabajo en conjunto con un equipo cubano. Por sobre todos los hallazgos, el autor destaca *the power of real teamwork*, es decir, el poder de un verdadero trabajo en equipo y las consecuencias de esa experiencia en su trabajo cotidiano una vez de nuevo en su universidad.

Nuestro propósito es que los estudiantes de PFO puedan tener una experiencia similar,

más allá de los aprendizajes conceptuales y habilidades puntuales referidos al tema en particular que tratamos. La intención es que logren aprendizajes vinculados con la vivencia en una comunidad de práctica y que esos aprendizajes puedan transferirse a sea cual fuere su desarrollo posterior de la medicina.

Consideramos que la experiencia al momento nos da algunas señales de que vamos por el camino correcto para el logro de esta meta. Compartiendo esta comunicación con otros miembros de la UNLP esperamos que nos lleguen retroalimentaciones que colaboren en nuestro crecimiento, así como que nuestra experiencia pueda inspirar algunas ideas en nuestros colegas.

### **Agradecimientos**

Deseamos destacar el agradecimiento a los participantes del TdP con EP, familiares/cuidadores y allegados, así como también al profesor de danza que nos acompañó durante muchos años, Carlos Sánchez, al Hospital Dr. A. Korn que nos brindó sus espacios y servicios hasta febrero del corriente año y a la UNLP, CONICET y otras instituciones que de una u otra manera siempre están apoyando nuestras iniciativas.

### **BIBLIOGRAFÍA**

Artemeva, N., Rachul, C., O'Brien, B. y Varpio, L. (2017). Situated learning in medical education. *Academic Medicine*, 92(1), 134. doi: 10.1097/ACM.0000000000001495.

Bierman, P. (2020). *What Cuban scientists taught me about the power of real teamwork*. Science. Recuperado de <https://www.sciencemag.org/careers/2020/03/what-cuban-scientists-taught-me-about-power-real-teamwork>

Lave, J. (1991). Situating learning in communities of practice. En: L. B. Resnick, J. M. Levine y S. D. Teasley (Eds.). *Perspectives on socially shared cognition* (pp. 63-82). American Psychological Association. doi: 10.1037/10096-000

Lave, J. y Wenger, E. (2012). Legitimate Peripheral Participation [Summary]. En: *Situated Learning* (pp. 27-44). [Print publication year 1991, Online publication date June 2012]. Cambridge University Press. doi: 10.1017/CBO9780511815355.003.

López Gómez, E. (2016). En torno al concepto de competencia: un análisis de fuentes. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 20(1), 311-322. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/49881/30506>

Matusov, E., Bell, N. y Rogoff, B. (1994). Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. Jean Lave and Etienne Wenger. *American Ethnologist*, 21(4), 918-919. doi: 10.1525/ae.1994.21.4.02a00340

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2007). *Resolución 1314/2007: Educación Superior. Carrera de Medicina - Contenidos Curriculares - Carga Horaria... - Aprobación*. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/resoluci%C3%B3n-1314-2007-132311>

Morrell, E. (2003). Legitimate Peripheral Participation as Professional Development: Lessons from a Summer Research Seminar. *Teacher Education Quarterly*, 30(2), 89-99. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ852359.pdf>

World Federation for Medical Education (WFME). (2020). *The Edinburgh Declaration on Medical Education*. World Conference on Medical Education of the World Federation for Medical Education. Edinburgh, Scotland. Aug 12, 1988. Recuperado de <https://wfme.org/download/the-edinburgh-declaration/?wpdmdl=898&refresh=5e809f69f35f81585487721>



# Estrategia para enriquecer el análisis de casos: conocer la zona productiva para interpretar un establecimiento agropecuario

**Abbona, Esteban<sup>1</sup>**

**Graciano, Corina<sup>2</sup>**

**Moretti, Ana Paula<sup>3</sup>**

**Garat, Juan José<sup>4</sup>**

**Gauna, Juan Marcelo<sup>5</sup>**

1 Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales, Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

[eabbona@agro.unlp.edu.ar](mailto:eabbona@agro.unlp.edu.ar)

2 Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales, Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

[corinagraciano@agro.unlp.edu.ar](mailto:corinagraciano@agro.unlp.edu.ar)

3 Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales, Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

[anapaulamoretti@agro.unlp.edu.ar](mailto:anapaulamoretti@agro.unlp.edu.ar)

4 Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales, Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

[juanjosegarat@agro.unlp.edu.ar](mailto:juanjosegarat@agro.unlp.edu.ar)

5 Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales, Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

[marcelo.gauna@agro.unlp.edu.ar](mailto:marcelo.gauna@agro.unlp.edu.ar)

## RESUMEN

En este trabajo se presenta una experiencia didáctica en el marco del Taller de Integración Curricular I, asignatura que tiene como objetivo integrar los conceptos adquiridos durante los tres primeros años de las carreras de Ingeniería Agronómica e Ingeniería Forestal. El objetivo de la propuesta fue mejorar la profundidad de análisis de los establecimientos productivos en el marco de la planificación que realizan los grupos de estudiantes, y superar la tendencia a una continua descripción. Una de las limitantes que identificamos es que al momento de analizar, no utilizan información para enriquecer sus posturas o canalizar las dudas. Principalmente en lo referido a la descripción zonal (primera etapa de la planificación) ésta termina siendo un conjunto de datos ubicados al principio del informe sin una conexión con el resto de la planificación. La innovación consistió en profundizar y revalorizar la descripción zonal donde se insertan los establecimientos agropecuarios o forestales a analizar, para luego retomar esta información y ponerla en juego en los siguientes pasos de la planificación. El primer cambio consistió en que

las y los estudiantes definieran qué información consideraban relevante conocer de una región, en referencia a la actividad productiva a visitar (antes se les asignaban los ítems a relevar). Cada grupo describió el tipo de información que relevaría, y elaboramos una tabla de síntesis, organizándola en aspectos sociales, tecnológicos y ecológicos. Posteriormente, les acercamos materiales de lectura y videos cortos que describían aspectos medulares de cada tipo de producción en la región. Les solicitamos a los grupos que completaran la mayor cantidad de puntos de la tabla elaborada en conjunto. Los materiales brindados no daban respuesta a la totalidad de la información identificada como relevante. Esto dio pie para trabajar sobre metodologías de búsqueda en internet. Trabajamos sobre identificación de palabras claves, criterios para juzgar la calidad de la fuente de información y tipos de buscadores. Realizamos una búsqueda en conjunto y comentamos métodos de lectura estratégica. De esta manera las tablas fueron completadas, enriquecidas y se concilió información contradictoria. En el análisis del establecimiento productivo visitado (segunda etapa), que incluye la mirada sistémica, tecnológica, social y ecológica, se puso en consideración lo analizado en cada uno de los ítems con la respectiva información zonal. Luego, en la última etapa de la planificación (impacto de las propuestas) se solicitó que realicen un breve análisis de cómo sus propuestas (etapa cinco), podrían modificar las características analizadas de la zona a partir de la difusión de las mismas. De esta manera se buscó contextualizar y poner en relación la información de diferentes escalas y que se constituya en un aporte superador a la mera descripción. Consideramos que esta innovación pedagógica permitió revalorizar la importancia de lo zonal en la planificación, mediante la incorporación de estrategias de búsqueda autónoma de información. A su vez, estimuló un análisis más profundo y contextualizado de los establecimientos productivos visitados. No obstante es necesario aplicar mejores herramientas que vinculen el conocimiento de lo general y lo pongan en juego para interpretar casos particulares.

**PALABRAS CLAVE:** búsqueda autónoma de información, lectura estratégica, estudio de casos, planificación

## 1.INTRODUCCIÓN

El Taller de Integración Curricular I (TIC I) es una asignatura del tercer año de las carreras de Ingeniería Agronómica y Forestal de la Universidad Nacional de La Plata. Fue incorporada al plan de estudios recientemente y se dictó por primera vez en el año 2008. El TIC I no tiene definidos contenidos específicos, ya que el objetivo es que las y los estudiantes pongan en juego los conocimientos adquiridos durante los tres primeros años de la carrera. Por su definición de taller,



se espera que las y los participantes tengan un rol protagónico en la elaboración de un producto (Gutiérrez 2009), que en este caso, es un informe escrito en computadora, que elaboran principalmente durante las horas presenciales en clase. El desarrollo del taller se lleva a cabo en trabajo grupal, de 4 integrantes (Ilustración 1), porque consideramos que el grupo enriquece las miradas y permite una integración más compleja, ya que además de comprender los contenidos de las asignaturas, incluye las experiencias vivenciales de las y los estudiantes en el medio productivo (Graciano et al., 2014). El trabajo grupal también tiene la ventaja de estimular la práctica de la escucha y la argumentación, e implica lograr consensos para obtener un producto escrito único. La escucha de pares se pone en tensión con la autoridad que las y los estudiantes le asignan a la palabra de las y los docentes, y las y los integrantes de los grupos suelen solicitar la mediación docente para “saber quién tiene razón” en las discusiones. Sin embargo, las y los docentes del TIC I nos proponemos correr de la posición de “poseedores de la verdad” y guiamos para que las y los estudiantes argumenten y lleguen a un acuerdo. El rol docente es ayudar a clarificar los puntos en conflicto de la discusión o repreguntar para que ellas y ellos mismos identifiquen la solución más adecuada. Es así, que ser docente en el TIC I implica posicionarse diferente a una clase convencional: no tenemos un rol conductor sino un rol orientador (Abbona et al., 2014). Sin embargo, algunas/os estudiantes suelen sentirse incómodas/os cuando las y los docentes expresan diferentes opiniones o respuestas, tal como se refleja en la encuesta del fin de cursada donde expresan que el TIC I mejoraría si tuvieran: *“la ayuda o aporte de un (solo) docente por grupo ya que al tener diferentes miradas/opiniones a veces se dificultaba a la hora de ver qué línea seguir”*. Esta incomodidad no es sorprendente ya que la educación formal tradicional suele basarse en el modelo de educación bancaria (Freire 2005). Este tipo de comentario demuestra que es necesario seguir poniendo énfasis en trabajar para que cada estudiante construya su posicionamiento nutrido de varias fuentes, y reducir el valor preponderante de la opinión docente, a la que no tendrán acceso cuando sean profesionales graduados. En parte, en esta necesidad se basó la última innovación didáctica, que presentamos en este trabajo.





Ilustración 1: Estudiantes trabajando en grupo en el aula (izquierda) y visita al establecimiento productivo para realizar la entrevista y la observación del agroecosistema (derecha)

### *Cambios en la concepción de la integración*

Trabajar la integración es de por sí un desafío que exige creatividad para pensar en los dispositivos a utilizar. A lo largo de las ediciones del Taller se llevaron a cabo cambios en el modo en que las y los docentes proponemos que las y los estudiantes realicen la integración. En las primeras ediciones, la integración era muy conducida, y se trabajaba desde los menores niveles de organización a los mayores (órganos de las plantas, planta, relación de las plantas con el suelo y el clima, cultivo, agroecosistema). Decidimos modificar este modo de proponer la integración porque replicaba la lógica disciplinar de los planes de estudio, e implicaba que los docentes seleccionáramos a priori qué contenidos integrarían y cuáles no. Es así, que incorporamos la planificación de un establecimiento agropecuario o forestal como una herramienta pedagógica para trabajar la integración (Graciano et al., 2012). Esta innovación tuvo la ventaja que acerca a los estudiantes a una práctica profesional y a una metodología de trabajo que se utiliza en materias del ciclo superior de cada carrera. La planificación definida en el TIC I posee los siguientes pasos: descripción zonal, descripción del establecimiento agropecuario o forestal, análisis, diagnóstico, objetivos, propuestas e impacto de las propuestas. Tiene como otro aspecto positivo, que se empieza con la experiencia vivencial de la complejidad del agroecosistema en la visita al establecimiento productivo (Ilustración 1), y el análisis del mismo se realiza a posteriori. Esta dinámica implica que los problemas se visualizan en un nivel de organización superior, y los conocimientos de las asignaturas básicas son recuperados para interpretar y analizar esos problemas complejos y multidimensionales y proponer soluciones. Como cada grupo identifica diferentes problemáticas, y las analiza en base a su experiencia

académica y personal previa, no podemos definir a priori qué contenidos de las asignaturas básicas se ponen en juego en cada grupo ni en la totalidad de la clase. La diversidad de miradas dentro del grupo y entre los grupos enriquece y diversifica los aspectos que son analizados, y los contenidos que son integrados. Es así, que cuanto más diversas sean las posturas de las y los estudiantes, más rica será la integración. Para estimular la diversidad de opiniones, y poder argumentar, es importante también diversificar las fuentes de información, es decir, que la discusión no se centre sólo en los contenidos brindados en las asignaturas de los primeros años, sino que las y los estudiantes accedan a otras fuentes. Para este fin es necesario dar espacio en la planificación de las asignaturas para enseñar a buscar información, leer y argumentar con la lógica de las disciplinas de las ciencias agrarias y forestales (Carilino, 2005).

#### *Los motivos de la nueva innovación*

Del desarrollo de la herramienta de planificación hasta el 2018 observamos que la realización de la descripción zonal por parte de las y los estudiantes se desarrollaba de manera meramente descriptiva. Si bien se trabajaba oralmente la importancia de los aspectos a relevar, posteriormente la información zonal, sólo se limitaba a la búsqueda de dos o tres fuentes en internet, se transcribía gran parte del contenido de las fuentes y luego se pasaba a las otras etapas de la planificación. Para la descripción zonal se pedía una serie de puntos que debía incluir, como mínimo (*"suelo: utilizar la Carta de suelos de la República Argentina. Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria. Centro de Investigación de Recursos Naturales. Reconocimiento de Suelos. Escala 1.50000, clima y actividades productivas de la zona"*). Esta información la recopilaban en tiempo extra al presencial y formaba parte del informe escrito que se solicita al final del taller, pero prácticamente no se volvía a retomar la información utilizada en el transcurso de la planificación. Otro de los aspectos que notamos es que sólo algunos de los estudiantes del grupo, conocían bien la información de la zona. Esto profundizaba aún más la poca relevancia que se le otorgaba a la descripción de una zona en el contexto de la planificación. Es decir, la descripción regional no servía como patrón de comparación para analizar el establecimiento productivo particular, sino que se encontraba plasmada en el informe para cumplir con el formato de la guía para realizar la planificación.

Con estos puntos en consideración, y luego de haber utilizado la planificación durante 6 años, en el año 2019, decidimos realizar una innovación pedagógica para profundizar la relevancia de la descripción zonal, porque consideramos que este primer paso de la planificación es medular para lograr análisis más profundos y porque nos permite trabajar con la búsqueda de información autónoma. Los y las docentes consideramos que se estaba perdiendo una gran riqueza para que las y los estudiantes reflexionen y se cuestionen cuáles son las ca-

racterísticas esenciales y distintivas de una zona de producción, que se deben conocer para después comprender mejor y enriquecer el análisis del establecimiento en el que realizarán la planificación. En este sentido, y con el objetivo de profundizar la comprensión de un sistema de producción en el contexto zonal, se planteó la siguiente innovación didáctica, que buscó trabajar con las y los estudiantes lo relevante de conocer y comprender de manera más integral el contexto en el que se inserta la actividad productiva, y cómo, en su rol profesional, deben adecuar los conocimientos generales a la realidad local.

## 2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

### Revalorización de lo zonal: la propuesta metodológica

La propuesta que se puso a prueba en la edición 2019 del TIC I incluyó aspectos metodológicos y conceptuales. Por un lado se destinaron dos de los diez días del taller a trabajar exclusivamente en la descripción zonal, para utilizar esta información en las clases subsiguientes durante las que se avanzó en los demás pasos de la planificación.

El objetivo inicial fue mejorar la profundidad de análisis de los establecimientos, ya que los y las estudiantes tienden a quedarse con la descripción, como la mera enumeración somera o acrítica de características, y cuesta que brinden sus opiniones fundadas en la interpretación de lo que ocurre en el agroecosistema. Como se describió previamente, uno de los motivos que identificamos como limitante a la hora de analizar, es que buscan la aprobación de las y los docentes a sus aseveraciones o que las y los docentes les brinden la respuesta correcta, y no salen a buscar información por sus medios para enriquecer sus posturas o canalizar dudas. La innovación consistió en profundizar el trabajo en la descripción zonal, previamente a la visita del establecimiento agropecuario o forestal a planificar. Con la herramienta didáctica que elegimos para profundizar la indagación de aspectos zonales se querían cumplir con dos objetivos: 1) permitir que las y los estudiantes interpreten y analicen con mayor profundidad las peculiaridades del establecimiento visitado, y 2) capacitar en el uso de metodologías de búsqueda de información, que son poco habituales en la enseñanza tradicional, pero muy relevantes para la formación profesional actual.

#### *a) Conociendo las zonas productivas*

Como propuesta metodológica para profundizar el conocimiento de las zonas productivas se realizaron 3 actividades:

**Actividad 1:** Identificación de la información a relevar. Como primer paso, solicitamos a las



y los estudiantes que definieran qué tipo de información consideraban relevante conocer de una región, en referencia a la actividad productiva que realizaba el establecimiento a visitar (cría, hortícola o maderera). Cada grupo describió el tipo de información que relevaría y luego de una discusión plenaria, elaboramos una tabla sinóptica, organizada en aspectos sociales, tecnológicos y ecológicos (Tabla 1). Este momento fue valioso porque sirvió para poner en común varios términos técnicos que suelen utilizarse con más o menos certeza de su significado, o con significados diferentes.

Tabla 1. Ítems a relevar de las zonas productivas propuestos por los grupos de estudiantes del TIC I (año 2019).

	Forestal	Hortícola	Cría
<b>Aspectos sociales</b>			
Grado de urbanización de la zona			
Producciones históricas en la región			
Producciones más frecuentes en la región			
Otras producciones relacionadas			
Innovaciones productivas de la región			
Superficie de pequeño, mediano y gran productor			
Tipo social de productores en la zona			
Propiedad de la tierra: Dueños: Arrendatarios Alquiler:			
Composición del personal típico de cada tamaño de productor:			
Personal temporario (número, actividad, periodicidad)			
Presencia de personal calificado en la región			
Presencia de contratistas (para qué actividades?)			

Presencia de escuelas, hospitales, servicios públicos, medios de transporte			
Presencia de servicios comerciales (agroquímicos, alimentario, vestimenta)			
Presencia de cooperativas, grupos de consulta, asociaciones, estado			
Marco regulatorio de la actividad (legislación, certificaciones,)			
Financiamiento (subsídios, créditos)			
Destino de la producción (en el lugar, ferias, consignatarios, industria, etc)			
Cadenas de valor presentes en la región			
Riesgos sociales relacionados a la producción			
<b>Aspectos tecnológicos</b>			
Productos que salen de los establecimientos			
Modo tradicional de producción en la región (ej: silvícola puro, uso de agroquímicos, pastoreo continuo)			
Modos alternativos de producción presentes en la región (ej: silvopastoril, orgánico, agroecológico, pastoreo rotativo)			
Innovaciones de producción presentes en la región			
Secuencia de un ciclo productivo típico (preparación del terreno, fecha de siembra/plantación, otras actividades culturales, fecha de cosecha)			
Principales agroquímicos utilizados en la región			



Experiencias de sustitución de agroquímicos

Principales maquinarias utilizadas en la región (frecuentes y poco frecuentes)

Infraestructura típica de la región (invernáculos, sistema de riego, sistematización del terreno, etc)

**Aspectos ecológicos**

Bioma nativo

Principales alteraciones zonales al bioma nativo

Descripción climática de la región (temperatura, precipitaciones, heladas)

Condiciones del tiempo en los últimos 5 años

Pronósticos del tiempo para la región

Eventos extremos presentes en la región

Tipos de suelo de región

Topografía típica de la región

Fuentes de provisión de agua

Fuentes de provisión de nutrientes

Riesgos sanitarios (plagas, enfermedades)

Principales limitantes ambientales para la producción

Rotación de cultivos

Rendimiento medio de los productos de la región (índices productivos)			
---	--	--	--

**Actividad 2:** Búsqueda de la información en el material bibliográfico. Los y las docentes les acercamos materiales de lectura y videos cortos que describían aspectos medulares de cada tipo de producción en la región a visitar: cría en el partido de Magdalena, horticultura en el partido de La Plata y forestación en el Delta del Paraná. Les solicitamos a los grupos que completaran la mayor cantidad de puntos de la tabla elaborada en conjunto (Tabla 1). Los materiales brindados no daban respuesta a la totalidad de la información identificada por las y los estudiantes como relevante para conocer previo a una visita a un productor o productora. En reunión plenaria, compartimos la información recabada por cada grupo con los materiales brindados, momento en el que quedó en evidencia que faltaba información en todos los grupos y actividades productivas. Además, sirvió para que los y las estudiantes de cada grupo conozcan no solo las características de la zona de la producción que iban a visitar, sino que pudieran conocer otra y compararla con su actividad.

**Actividad 3:** Búsqueda autónoma de información. La falta de información nos dio pie para emplear diferentes fuentes a las que se pueden recurrir para conseguir la información faltante y trabajar sobre metodologías de búsqueda en internet. Es importante destacar que, si bien las y los estudiantes están familiarizados con internet, no surgió como la primera alternativa de búsqueda de información técnica o académica, sino que hicieron referencia a guías y materiales de otros cursos. Una vez identificada internet como una fuente vasta de información, de calidad variable, trabajamos sobre la identificación de palabras claves, criterios para juzgar la calidad de la fuente de información y tipos de buscadores con diferente especificidad para buscar materiales académicos, técnicos, reportes de organismos gubernamentales (Google, Scholar google, Scielo, Scopus, LARreferencia). Por ejemplo, referimos que los datos censales, de superficies productivas, rendimientos medios y otros índices productivos seguramente estarán disponibles en páginas gubernamentales, a las que se accede por buscadores genéricos (Google o similares), pero no en buscadores académicos (por ejemplo Scielo o Scholar Google). También comentamos sobre los buscadores específicos en páginas de interés para el sector (INTA, Ministerios de Agricultura, INTI) y la ventaja de usar Scholar Google para evitar páginas comerciales que aparecen en los primeros lugares cuando se busca información referida a producciones agropecuarias y forestales. Realizamos una búsqueda en conjunto, con número crecientes de palabras para reducir el número de salidas. Trabajamos sobre la pertinencia de colocar palabras relacionadas al área geográfica (Argentina, Provincia de Bue-

nos Aires, Pampa Deprimida) según se quisiera buscar información de la región, o conocimientos más amplios. También se probó qué resultados se obtiene si se utilizan palabras en inglés. Como con cualquier metodología de búsqueda, el número de salidas es importante, y puede resultar excesivo para un buscador poco experto, comentamos métodos de lectura estratégica, para evitar que se sintieran apabullados por el exceso de información. Hicimos referencia a que si se estaba en búsqueda de datos numéricos, conviene comenzar mirando tablas y figuras y posteriormente consultar la metodología para comprender el significado del número. Sin embargo, si se busca conocer una innovación tecnológica productiva aplicada en la región, conviene iniciar con la lectura del resumen y palabras claves para comprender el enfoque general del trabajo, o con la lectura de la conclusión para estimar si vale la pena leer todo el trabajo en base a la información que se buscaba. Es decir, romper con la lógica de leer un trabajo en orden, y remarcar la importancia de las secciones (resumen, introducción, objetivo, metodología, resultados, discusión y conclusión) para facilitar la lectura estratégica en base a la información concreta buscada.

Para la segunda clase, los grupos buscaron información de manera autónoma, para completar la tabla de la actividad productiva sobre la que iban a trabajar. Pusimos en común las tablas completas, enriquecimos y conciliamos la información contradictoria. Como producto de esa segunda clase quedó la tabla completa con la descripción de los aspectos medulares de cada actividad en su región. Estos contenidos fueron consultados, seleccionados y transformados por cada grupo en texto descriptivo de los aspectos sociales, tecnológicos y ecológicos de la actividad en la región a visitar.

*b) Vinculando lo zonal con el establecimiento productivo*

Esta descripción se constituyó en el primer punto del informe de la planificación, que es la *descripción zonal*. En la tercera etapa "El análisis" es donde se fue retomando y poniendo en juego la información relevada en la descripción zonal. Dentro del análisis están pautados los aspectos del establecimiento productivo que se va a analizar, que incluyen la mirada sistémica, los aspectos tecnológicos, sociales y ecológicos. Dentro de cada uno de estos puntos se abordan los aspectos que permiten la integración de los conceptos que los y las estudiantes fueron abordando en el tramo inicial de las carreras. La etapa de análisis completa se desarrolla durante tres días presenciales del Taller. La innovación propuesta implica que una vez que cada grupo concluye con un punto del análisis correspondiente al establecimiento visitado, luego debe vincularlo con la información relevada en la descripción zonal. De esta manera se pretende una mayor y mejor comprensión de lo que los y las estudiantes analizan. Por ejemplo, dentro del análisis sistémico salen comparaciones como "el sistema analizado presenta

menos entradas de insumos que la mayoría de los establecimientos de la zona”, “demanda más mano de obra que...”, o dentro del aspecto ecológico “a diferencia de los establecimientos de la zona no presenta ingresos de nutrientes”, o del aspecto social “la productora pertenece a una organización como gran parte de los productores familiares del cinturón hortícola de La Plata”. Por la metodología de desarrollo del taller, donde hay tiempos de trabajo grupal para avanzar con determinados puntos y luego instancias plenarias para compartir la información generada por cada grupo, se visualiza que en estas instancias orales surge una mayor reflexión en cuanto a lo observado en el establecimiento y su relación con la zona, e incluso comparaciones entre actividades productivas, que lo que finalmente queda plasmado en el informe escrito. Es evidente que la verbalización del análisis crítico comparativo resulta más sencillo que la escritura de ese análisis. Este es un aspecto que como docentes asumimos que debemos mejorar en futuras ediciones del taller.

Luego del análisis en la planificación se continúa con el diagnóstico, los objetivos (general y particulares) y las propuestas. En estas etapas los estudiantes movilizan los conocimientos para dar respuestas al proceso de planificación del establecimiento analizado. Posteriormente y como último paso de la planificación, incluimos el impacto de las propuestas. Este paso los grupos de estudiantes deben abordarlos en dos escalas, el impacto de las propuestas en el propio establecimiento productivo analizado y en la zona productiva. Para esto último, cada grupo debe discutir y argumentar qué impactos en lo ecológico, social y, tecnológico consideran que ocurriría en la zona si las propuestas que realizan para un establecimiento productivo se difundieran y adoptaran masivamente por los demás productores. Este ejercicio retoma la característica de la zona descrita por los grupos y los coloca en situación de reflexión acerca que las tecnologías no tienen sólo un impacto en el establecimiento de quien decide adoptarlas, sino también a escala zonal. Los sitúa como profesionales no sólo como se dice en el ámbito agronómico “tranqueras adentro” sino también “tranqueras afuera” revalorizando la función social del profesional.

¿Qué rescataron los estudiantes en el primer año de implementación de la innovación?

Algunas respuestas de los estudiantes frente a la pregunta realizada por escrito al finalizar el Taller ¿Qué te aportó el TIC I?, evidencian que algunos rescataron el aporte de haber profundizado en la descripción zonal y en herramientas de búsqueda de información autónoma:

*“El TIC I me aportó en lo personal la obtención de nuevas herramientas para la búsqueda de información”*

*“..además, la descripción zonal nos permite ubicarnos a la hora de clasificar al establecimiento en cuanto al tipo de productor, nivel de tecnología, etc”*

*“Me permitió relacionar los diferentes ámbitos trabajados así como también a analizarlos”*

*“Me permitió trabajar en equipo, acercarme a diferentes actividades del sector, ejercitar la*



*redacción y la lectura de nuestras elaboraciones.”*

*“Para nuestro caso, haber realizado una descripción zonal y del establecimiento nos puso en situación de la actividad, para así poder construir diferencias.”*

*“Mayor caracterización de la actividad en la zona.”*

*“Afinar las herramientas dadas en la carrera para comprender el funcionamiento en profundidad de un establecimiento productivo y cómo este está relacionado con la zona en la que se encuentra.”*

*“Conocimientos en producciones antes no vistas como la cría y la forestal.”*

Sin embargo, un estudiante reconoce las dificultades que le significó la búsqueda de información:

*“Mejoraría la información recibida al principio del taller, si bien esto nos ayudó a comprender mejor la zona, y suponer qué nos íbamos a encontrar, por ahí no sabemos muy bien recopilar información y encontrar nueva para llegar a una conclusión.”*

Estamos conformes con la metodología aplicada y en el desafío que implica para las y los estudiantes la propuesta pedagógica, aunque todavía queda pendiente que el trabajo realizado en las etapas previas a la visita del establecimiento, y los temas que se discuten oralmente en clase durante la elaboración de la planificación, queden reflejados en el informe escrito. Son muy pocos los grupos que escriben los análisis que realizan de manera oral en el interior de los grupos y en las plenarias. Posiblemente se deba a que es necesario replantear los plazos para la elaboración del informe escrito y aumentar la frecuencia de corrección de los informes de avance, de manera de tener más oportunidades para insistirles que vuelquen al escrito los valiosos análisis realizados de manera oral.

### **3.CONCLUSIONES**

La innovación propuesta permitió que los estudiantes conocieran mejor la zona y que enriquecieran el análisis de los establecimientos productivos con la comparación de los estándares zonales y las demás actividades productivas. La búsqueda de información autónoma resultó un desafío para las y los estudiantes, ya que no están habituados a realizarla, y contribuyó de manera sustancial al conocimiento de las zonas productivas. Este modo de trabajo contribuyó a que las y los estudiantes se posicionaran dinámicamente en diferentes niveles de escalas de análisis, comprendiendo problemáticas zonales y de casos particulares y la manera en que ambas escalas se interrelacionan e impactan en la producción agropecuaria y forestal.

## BIBLIOGRAFÍA

Abbona, E.; Oyhamburu, M.; Fava, M.; Graciano, C. (2016). La planificación como herramienta para conformar la identidad profesional de Ingenieros Agrónomos y Forestales. VI Congreso Nacional de la Enseñanza de las Ciencias Agropecuarias, 15 y 16 de septiembre de 2016, Facultad de Ciencias Veterinarias de la UBA, Buenos Aires.

Abbona, E.; Oyhamburu, M.; Graciano, C.; Fava, M.; Moretti A.; Avogadro E.; Aubone Videla M, Mattioda A. (2014). ¿Qué es enseñar en un taller de integración? V Congreso Nacional y IV Congreso Internacional de Enseñanza de las Ciencias Agropecuarias. 25 y 26 de Septiembre de 2014 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Disponible en: [http://revistafcaunlz.gramaweb.com.ar/wp-content/uploads/2014/11/eje\\_3\\_1.pdf](http://revistafcaunlz.gramaweb.com.ar/wp-content/uploads/2014/11/eje_3_1.pdf)

Abbona, EA.; Oyhamburu, M.; Graciano, C.; Faustino, L.; Garatte, L. (2010). La integración curricular desde la perspectiva estudiantil en la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales de la UNLP. Publicado como trabajo completo en las actas del II Congreso Internacional de la enseñanza de las Ciencias Agropecuarias. Mendoza, 17 al 19 de noviembre de 2010.

Carlino, P. (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica

Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. ISBN: 9505576536

Freire, P. (2005). Pedagogía del oprimido. México, Siglo XXI Editores. 2º Edición. 248pp.

Graciano, C.; Moretti A.; Avogadro E.; Oyhamburu, M.; Fava, M.; Abbona, E.; Mattioda A.; Aubone Videla M. (2014). El trabajo grupal como instancia formativa para la vida profesional. V Congreso Nacional y IV Congreso Internacional de Enseñanza de las Ciencias Agropecuarias. 25 y 26 de Septiembre de 2014 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Disponible en: [http://revistafcaunlz.gramaweb.com.ar/wp-content/uploads/2014/11/eje\\_1.pdf](http://revistafcaunlz.gramaweb.com.ar/wp-content/uploads/2014/11/eje_1.pdf)

Graciano, C.; E. Abbona; Oyhamburu M.; Moretti A.P. (2012). Nueva estrategia de integración de contenidos mediante la práctica profesional basada en la planificación de un establecimiento agropecuario. Publicado como trabajo completo en las actas del IV Congreso Nacional y III Congreso Internacional de I Enseñanza de las Ciencias Agropecuarias. Expositora en simposio. La Plata, 9 al 11 de septiembre de 2012: 441-450. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/21668/441-Nueva+estrategia+de+integracion.pdf;jsessionid=ACCF0C-47C462E55226247FD6D2CDCCC1?sequence=1>

Gutiérrez, D. (2009). El taller como estrategia didáctica. Razón y Palabra 66. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199520908023>



# Estrategias para favorecer la inclusión y el ingreso de estudiantes en la universidad

**Mallo, Adriana** <sup>1</sup>

**Bertazzi, Graciela** <sup>2</sup>

1 Facultad de Ingeniería y Ciencias Agropecuarias, Universidad Nacional de San Luis, Argentina.

[adriana.mallo@gmail.com](mailto:adriana.mallo@gmail.com)

2 Facultad de Ingeniería y Ciencias Agropecuarias, Universidad Nacional de San Luis, Argentina.

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

## RESUMEN

Este trabajo se enmarca en el Proyecto de Investigación “Tecnologías y pedagogías emergentes, herramientas claves para la inclusión, retención y egreso de los estudiantes”. Se trata de un proyecto interdisciplinario e interfacultad, ya que sus integrantes son docentes de distintas disciplinas de tres facultades de la Universidad Nacional de San Luis: la Facultad de Turismo y Urbanismo, la Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales y la Facultad de Ingeniería y Ciencias Agropecuarias. Este proyecto tiene como objetivo investigar las potencialidades de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y de los modelos pedagógicos emergentes no sólo para desarrollar estrategias de inclusión, retención y para acortar los tiempos de egreso de los estudiantes en estas instituciones, sino también brindarles herramientas para adquirir habilidades para el aprendizaje para toda la vida. Brinda información que permitirá a los docentes tomar decisiones fundamentadas en cuanto a la utilización de entornos virtuales, TIC y modelos pedagógicos en sus cursos y/o asignaturas, con el objetivo de generar buenas propuestas, acordes con las demandas y necesidades de la sociedad actual.

Entre las actividades planificadas, en el marco del mencionado proyecto, en 2019 se realizó una encuesta a estudiantes del último año de 6 escuelas secundarias del medio. Estas encuestas tuvieron como objetivo conocer el perfil de los estudiantes de nivel medio, su contexto familiar, socio-económico, hábitos de estudio y sus expectativas respecto de su futuro, es decir, indagar si los encuestados planificaban continuar sus estudios e ingresar a la universidad. Esto para llevar adelante acciones tendientes a facilitar el ingreso y la permanencia de más estudiantes a la universidad.

El objetivo de este trabajo es mostrar el resultado de esas encuestas y describir brevemente las propuestas metodológicas que surgieron como consecuencia de ellas. En relación a dichas encuestas, en este trabajo, sólo se analizan si los encuestados tienen decidido continuar sus estudios y, en caso de ser así, qué planean estudiar, dónde y para qué; es decir, cuáles son sus expectativas. Además de analizar los antecedentes educativos de su familia, se muestran los resultados que arrojaron las preguntas relacionadas con sus opiniones acerca de su desempeño académico y hábitos de estudio. Por último, es interesante mostrar sus respuestas en cuanto al rol de la escuela en su decisión de continuar sus estudios.

En base al análisis de estos resultados, se decidió organizar y diseñar dos cursos para los estudiantes de los últimos cursos del nivel medio; un curso de inmersión a la universidad y otro sobre estrategias de aprendizaje, ambos orientados a facilitar su acceso e integración a la institución. Estas dos propuestas promueven el autoaprendizaje y el compromiso con el propio proceso de aprendizaje y son virtuales, voluntarias, abiertas y gratuitas.

**PALABRAS CLAVE:** Educación superior, ingreso, inclusión, permanencia

## 1. INTRODUCCIÓN

El Proyecto de Investigación “Tecnologías y pedagogías emergentes, herramientas claves para la inclusión, retención y egreso de los estudiantes”, que enmarca este trabajo es un proyecto integrado por profesionales de diferentes campos disciplinares que trabajan en tres de las facultades que componen la Universidad Nacional de San Luis, facultades donde se lleva a cabo la investigación. Este proyecto tiene como objetivo investigar las potencialidades de las TIC y de los modelos pedagógicos emergentes para desarrollar estrategias de inclusión, retención y para acortar los tiempos de egreso de los estudiantes de las facultades de Ingeniería y Ciencias Agropecuarias (FICA), de Turismo y Urbanismo (FTU) y Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales (FCEJS) de esta Universidad y brindar herramientas para adquirir habilidades para el aprendizaje para toda la vida. Además, se plantea no sólo conocer, interpretar y analizar las causas por las cuales algunos sectores de la sociedad no acceden a estas facultades, las causas de deserción de los estudiantes, las causas por las cuales los estudiantes no terminan sus carreras a tiempo, sino también generar acciones tendientes a facilitar la inclusión de más estudiantes a estudios superiores, a mejorar la retención y a acortar el tiempo de egreso. Por otro lado, se investiga sobre tecnologías y prácticas educativas innovadoras y modelos pedagógicos adecuados y pertinentes para facilitar el ingreso, la permanencia y el egreso de



los estudiantes en estas instituciones y para motivar a los estudiantes, generando aprendizajes significativos y desarrollando, en ellos, la capacidad de aprender a aprender.

Concretamente, en esta presentación, se comparten los resultados de una encuesta que se realizó en 2019 a estudiantes del último año de 6 escuelas secundarias del medio. Estas encuestas tuvieron como objetivo conocer el perfil de los estudiantes de nivel medio, sus hábitos de estudio, su contexto familiar y socio-económico y sus expectativas respecto de su futuro, es decir, si planificaban continuar sus estudios e ingresar a la universidad. El resultado de las mismas es fundamental para llevar adelante acciones tendientes a facilitar el ingreso y la permanencia de más estudiantes a la universidad. Además de compartir esos resultados, también se comparten las dos propuestas metodológicas que surgieron como consecuencia de ellas, es decir, los cursos que se están diseñando para los estudiantes de los últimos cursos del nivel medio: un curso de inmersión a la universidad y otro sobre estrategias de aprendizaje, ambos orientados a facilitar su acceso, integración y permanencia en la institución, propuestas virtuales, voluntarias, abiertas y gratuitas que promueven el autoaprendizaje y el compromiso con el propio proceso de aprendizaje.

## **2.DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA**

El proyecto de investigación, en el que se encuadra este trabajo, es un proyecto de cuatro años que comenzó en 2018. Hasta el momento, se han llevado a cabo diferentes acciones entre las que se encuentran: un análisis bibliográfico del estado del arte de la temática de inclusión, retención y terminalidad de los estudios superiores. Luego, se encuestó y entrevistó a diferentes autoridades de las distintas facultades para conocer su opinión respecto de estos temas y las acciones que cada una lleva adelante para resolver la problemática. Luego, se encuestó a estudiantes de los primeros años de las carreras de estas facultades para conocer sus perfiles, requerimientos, demandas y opiniones respecto de la educación que estas facultades les brindan, al igual que a estudiantes de los últimos años de estas mismas carreras. Por otro lado, se encuestó a estudiantes de los últimos años de escuelas secundarias del medio, como ya se ha expresado, para conocer sus perfiles, intenciones y para saber si las escuelas de nivel medio colaboran o sirven de nexo para la continuación de sus estudios superiores.

A pesar de saber que temas como inclusión, deserción, permanencia y terminalidad son muy amplios y de que son muchas las variables que intervienen en la elección de un estudiante de continuar sus estudios o no, de abandonar y/o comenzar a trabajar,

la intención de este proyecto es investigar el tema desde el aspecto “pedagógico”, es decir, ¿cuánto podemos hacer los docentes, más allá de las instituciones y sus políticas, en esta problemática? Permanentemente, se implementan políticas educativas para dar respuestas al fenómeno de la deserción universitaria, al ser éste un fenómeno que genera consecuencias en diferentes dimensiones, “que incluyen factores de tipo económico como la inversión del Estado, las instituciones y las familias, así como factores psicosociales relativos a la frustración que afecta a los estudiantes que abandonan sus estudios” (MINEDUC-SIES en Ramírez Casas, & Maturana, 2018, p. 2).

Así como se considera que hay multifactores que intervienen en el ingreso de los estudiantes a la universidad, también ocurre esto en relación a la permanencia en estudios superiores, Gil, Orellana y Moreno (2015) afirman que, en este caso, mucho se relaciona con la formación previa que traen los estudiantes, así como también con el capital social, económico y cultural.

O sea, en el presente contexto, no sólo se debe proporcionar oportunidades de ingresar a la universidad a los estudiantes, sino también de permanecer y poder terminar sus carreras. Por ello, debemos pensar en acciones de apoyo y acompañamiento académico para alumnos con dificultades propias de la desigualdad de ingresos y brechas en logros educativos (Cruces, Domenech y Gasparini, 2012).

Tinto (1989), para explicar el fenómeno de la retención/deserción, desarrolla un modelo explicativo que reconoce la diversidad de los estudiantes en cuanto a sus motivaciones e intereses al momento de ingresar a la universidad, los que responden tanto a sus experiencias socioeducativas como biográficas, siendo relevantes los antecedentes familiares, la experiencia escolar y los conocimientos y habilidades adquiridas. Para Tinto (1989), es desde esta experiencia previa, que el nuevo estudiante ingresa a los estudios superiores, siendo central en sus decisiones de permanencia la capacidad de integración a nivel académico y social en la institución que se inserte (Ramírez Casas & Maturana, 2018).

Mucho se ha dicho sobre la transición desde la escuela secundaria hacia la universitaria. Para los jóvenes implica “una convivencia entre culturas que permite, apoyadas por el transcurso del tiempo y la apertura, el intercambio de valores y costumbres, llegando a una síntesis integradora pero distinta” (García, Corona, López & Barberá, 2009, p.120). Este proceso implica que el estudiante se inserta en una comunidad de aprendizaje y que allí y, gracias a ella, empieza a desarrollar su propia identidad como estudiante



universitario. Para ello, para que esta transición sea sostenible, esta exposición a nuevas prácticas debería ser paulatina y con un buen acompañamiento y supervisión.

Es por todo ello, que el proyecto se interesó en investigar si los estudiantes secundarios de nuestra ciudad tienen decidido continuar sus estudios y, en caso de ser así, qué planean estudiar, dónde y para qué; es decir, cuáles son sus expectativas. Además de analizar los antecedentes educativos de su familia, se consideró importante saber sus opiniones acerca de su desempeño académico y hábitos de estudio. Por último, se consideró también importante saber cuál es el rol de la escuela en su decisión de continuar sus estudios, es decir, conocer si desde la escuela se los acompaña, se les ofrecen talleres de orientación vocacional, se les dan charlas informativas para ayudarlos a enfrentar esta nueva etapa de sus vidas.

### **3.RESULTADOS**

Se encuestaron a estudiantes de 6 escuelas de nuestra ciudad. Un total de 198 estudiantes. Se presentan aquí los resultados de las mencionadas encuestas:

En relación a sus antecedentes familiares, cuando se les preguntó si algún miembro de la familia había realizado una carrera universitaria, el 39% respondió que sí, el 37% que no y el 24,5% que sí comenzó, pero no terminó por diferentes razones, ya sea cuestiones económicas, formación de familia, están cursando, etc.

**En cuanto a la pregunta: ¿Cómo evaluarías tu desempeño académico estos dos últimos años?, el 18% respondió que excelente y el 23% que muy bueno.**

La siguiente pregunta fue si tenían materias previas. El 61% dijo que no, el 35% que sí y, en promedio, adeudan 2 materias aproximadamente.

Con respecto a sus hábitos o prácticas de estudio, el 61% expresó que utiliza resúmenes, el 30% lee y repite hasta memorizar, el 17,5% utiliza mapas conceptuales, el 7% usa otros medios y el 5,8% no usa ninguno, no sabe estudiar.

Cuando se les preguntó, qué hacían cuando no entendían un tema, el 43% afirmó que busca en internet o en libros, el 41,5% que pide ayuda a familiares o amigos para que les expliquen, el 42% le pregunta al docente de la materia, el 13,5% va a un profesor particular y el 1,66% no hace nada. Cabe aclarar que, en esta pregunta, podían tildar más de una opción.

Al preguntarles si ya tenían decidido si iban a seguir estudiando, el 47% afirmó que quiere estudiar, es decir, que quiere ir a la universidad, el 27% quiere trabajar y estudiar al mismo tiempo, el 0,4% quiere trabajar por un tiempo y luego estudiar y el 11% quiere aprender un oficio.

En relación a la pregunta qué van a estudiar, el 45% sabe qué carrera estudiar y dónde, el 22,5% sabe qué estudiar, pero no dónde, el 14% está indeciso entre carreras de una misma área de estudio, el 14% está indeciso entre carreras de distintas áreas de estudio y el 16% aún no sabe qué carrera estudiar.

A la pregunta: ¿Qué orientación tienes en mente?, respondieron: el 23,5% Ciencias Exactas, el 49% Ciencias Humanas, el 26% Ciencias Económicas, el 6% Ciencias Jurídicas, el 1,5% Ciencias Agronómicas, 19,5% Ciencias Sociales y el 4,5% otra, a definir. Cabe aclarar que el 61% de una de las escuelas encuestadas respondió que iban a continuar estudiando para Policía Provincial, esto se puede deber no sólo a que esta carrera es relativamente corta sino también a que los estudiantes saben que cuando se reciben tienen trabajo y sueldo asegurado, ya que hay mucha demanda de policías en la provincia.

Cuando se les preguntó por qué habían elegido esa carrera u orientación, el 77,5% afirmó que la elección era por gusto propio, el 13% afirmó que su elección se basaba en que la carrera seleccionada le parece fácil, el 5,5% dijo que porque no sabía qué elegir, el 8% porque la carrera que le gustaría realizar no se dicta en el lugar donde va a ir a estudiar y el 2,5% expresó que su selección estaba relacionada con presiones familiares.

Con respecto a la pregunta ¿Cuál es el motivo por el cual te vas a otra ciudad o provincia? El 43,5% afirmó que su decisión se basaba en que en el lugar elegido se dicta la carrera seleccionada, el 36% porque quiere independizarse, el 15% está decidiendo entre carreras de diferentes áreas y el 7,5% porque tiene familiares viviendo en el lugar donde piensa ir a estudiar.

Cuando se les preguntó ¿Cuáles de los siguientes aspectos consideras más importantes para elegir una institución de educación superior?, el 39% contestó que por elección propia, el 52% por la situación económica de su familia, el 26% por los consejos de un profesional, pariente o amigo, el 11,5% por el prestigio de la institución, el 18% porque es la única que ofrece la carrera que desea, el 10% por la ubicación geográfica, el 3% por considerarla base para otros estudio superiores, el 7% porque el proceso de ingreso es más fácil y, por otros motivos, el 0,5%.

En relación a las expectativas que tienen con respecto a sus estudios superiores, el 37,5% contestó que desean seguir estudios superiores para tener más opciones laborales, el 51% para mejorar su situación económica, el 50% para sentirse realizado, el 17 % para obtener los saberes necesarios para irse del país, el 17% para darle el gusto a sus padres y el 0,5 %, otras, pero no aclaró.

La última pregunta estaba relacionada con la actitud de su escuela y cómo participó la misma en la identificación de su vocación y elección de carrera. Los resultados se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 1

La escuela proporcionó	Si	No
Test de orientación vocacional	22%	78%
Test de habilidades y aptitudes	25%	75%
Visitas de o a universidades para informarse sobre las carreras	33%	67%
Opinión y consejo de profesores	62%	38%

#### 4.ANALISIS DE DATOS

En relación a sus antecedentes familiares, es importante destacar que un gran porcentaje (37%) respondió que sus padres nunca habían asistido a la universidad, o sea, ellos van a ser primera generación de estudiantes en la universidad y otro porcentaje importantes, el 25%, dijo que sus padres habían comenzado una carrera universitaria, pero no habían terminado. Esto hace un total de 62% de estudiantes cuyos padres no poseen título universitario. Este dato es fundamental para pensar en formas de acompañamiento y apoyo ya que, estos estudiantes, no podrán recibirlo de sus familias porque nunca lo han experimentado y, muchas veces, estas familias no son conscientes del tiempo y el esfuerzo que requiere una carrera universitaria. Es decir, sin el apoyo que puede brindar alguien que conoce del tema por haberlo vivenciado personalmente, el estudiante requerirá más guía y apoyo.

Con respecto a los hábitos de estudio de los estudiantes de las escuelas encuestadas, resulta interesante destacar que, aún en la actualidad, donde se supone que las metodologías de enseñanza apuntan a otro tipo de aprendizaje que no es la mera repetición y la memorización de datos, todavía hay un 30% de estudiantes que repite y memoriza aprendizajes y solamente el 17% usa mapas conceptuales, por ejemplo, para aprender y organizar sus nuevos conocimientos. Esto demuestra que es sumamente necesario, tanto en la escuela como en la universidad, brindar estrategias que ayuden a los estudiantes a aprender de manera significativa y que se les enseñe a desarrollar prácticas y hábitos de estudio apropiados.

Es interesante observar que, cuando se les preguntó qué hacían cuando no entendían un tema, un alto porcentaje relató que trata de resolverlo ya sea a través de internet, amigos, familiares o profesores y sólo un porcentaje muy bajo no hace nada. Esto demuestra que muchos estudiantes tienen interés y responsabilidad por su aprendizaje, la humildad necesaria para recurrir a otras fuentes y habilidades de aprendizaje autónomo.

Un alto porcentaje expresó su interés por seguir estudios superiores. Esto es muy positivo, ya que demuestra que consideran que poseer un título universitario tiene valor y puede ser importante para su vida futura. Y también fue alto el porcentaje de los que expresaron qué ya han decidido qué y dónde van a estudiar.

En relación al motivo por el cual cada uno había elegido la carrera a seguir, un alto porcentaje expresó que lo hizo por gusto propio. Esto significa que ni la situación económica, ni sus padres ni la facilidad o dificultad de una carrera afectan su elección. Lo cual habla de una elección genuina basada sólo en sus preferencias. Y esto, a su vez, es esencial para lograr éxito en la carrera seleccionada.

Por otro lado, al preguntar, a aquellos que planean irse a estudiar a otra ciudad, cuál era el motivo de dicha decisión casi la mitad expresó que lo hacía porque estaba la carrera de su elección; sin embargo, un porcentaje importante -el 37%- dijo que era para independizarse, o sea, priorizan el hecho de irse a vivir solos a la elección de su carrera. Esto puede analizarse como un factor de fracaso o deserción de estos estudiantes que no eligen sus carreras por gustos y preferencias. Otros estudiantes cursan una carrera, pero no les gusta ni están motivados, sólo la eligen por descarte o por otros motivos.

Cuando se les preguntó qué aspectos consideraban más importantes para elegir una institución de educación superior, si bien un gran porcentaje respondió por elección propia, más de la mitad de los estudiantes dijo que lo hacía por la situación económica de su familia. Esto es, también, muy importante a la hora de analizar las tasas de abandono o deserción, ya que no estudian lo que quieren, es decir, no están motivados por el amor a sus carreras, sino que estudian lo que pueden y esto afecta su desempeño en la universidad. Un 26% expresó que su elección estuvo determinada por los consejos de un profesional, pariente o amigo, lo que demuestra su falta de decisión o de vocación. Estos casos también deberían tenerse en cuenta al momento de analizar el fracaso y el abandono. Sólo el 11,5% dijo que tenía en cuenta el prestigio de la institución. Este aspecto, la razón para elegir una carrera universitaria, debe tenerse en cuenta, ya que la motivación primordial para elegir, avanzar y tener éxito en una carrera universitaria debería estar guiada por los gustos y preferencias de cada uno. Las presiones y sugerencias de terceros no ayudan cuando el esfuerzo de estudiar no gratifica porque no se basa en el amor a la profesión.



En cuanto a las expectativas de los estudiantes, es decir, en cuanto a qué pensaban que les aportaría tener un título universitario, un alto porcentaje expresó que esperan sentirse realizados y mejorar su situación económica. Es importante destacar, aquí, que estos estudiantes consideran que un título de grado les va a otorgar una sensación de satisfacción por la tarea cumplida. Pero es extraño pensar que también consideran que un título puede asegurarles un bienestar económico. Ya que, en el momento presente de nuestro país, una profesión no garantiza el éxito económico. Por otro lado, un porcentaje muy bajo dijo que iba a estudiar una carrera universitaria sólo para satisfacer a sus padres. Estos alumnos probablemente no estén lo suficientemente motivados y probablemente no lo logren, pero afortunadamente este porcentaje fue bajo.

Con respecto a la actitud de su escuela y cómo participó en la elección de sus carreras, los resultados muestran que los alumnos no tienen muchas posibilidades de consultar test de orientación vocacional o de habilidades y aptitudes porque la escuela no se las brinda ni los contacta con la universidad para ver si ésta puede suplir esa carencia. Es decir, no hay de parte de las instituciones un aporte que los pueda ayudar a decidir su futuro. No pareciera haber ni acceso a la información sobre las carreras que pueden cursar en su ciudad, ni parecen conocer qué opciones tienen para su futuro, excepto los que tienen alguna sugerencia de amigos o familia. O el consejo de algún docente o el deseo de seguir el ejemplo de algún profesor de la escuela. Esto demuestra que tanto la universidad como la escuela están haciendo muy poco en este sentido y que los estudiantes consultan lo que tienen a disposición y más cercano a sus posibilidades. Lo que no es nuevo y, a pesar de todos los intentos de las instituciones universitarias por captar estudiantes, no se ha podido revertir. Las universidades están, aún, muy lejos de llegar a toda la comunidad con sus ofertas académicas.

## **5.PROPUUESTAS PEDAGOGICAS**

En base a los resultados de las encuestas analizadas en este trabajo, surgió la idea de ofrecer dos cursos a los estudiantes del último año de la escuela secundaria. Estos serán, como ya se ha dicho, virtuales, gratuitos y se ofrecerán a los estudiantes de nivel secundario para que los realicen antes de ingresar a la universidad. Se ha pensado en comenzar a trabajarlos en clase, ya que algunos docentes de las escuelas secundarias visitadas, se mostraron interesados en el tema y ofrecieron ayudar con esta temática, esto sería una forma de incentivar a los estudiantes del último año de la escuela secundaria para que lo realicen. También se ha pensado en ofrecer estas propuestas a los ingresantes a la universidad. En nuestra institución los estudiantes deben realizar y aprobar dos cursos de ingreso de disciplinas afines a cada una de las carreras. Estos cursos son básicamente de nivelación y los estudiantes tienen varias posibilidades para aprobarlos, incluso pueden ingresar si fallaron en alguno y, una vez adentro, volver a intentar aprobarlo.

Analizando toda la información que los integrantes del proyecto poseen, además de las encuestas analizadas en este trabajo, se ha pensado en diseñar y ofrecer dos cursos:

Un curso de Inmersión a la Universidad que brinde a los estudiantes, no sólo las herramientas que necesitan para desenvolverse exitosamente en la institución, sino también el acompañamiento y apoyo que necesitan para calmar sus ansiedades e inquietudes. Es decir, una propuesta que brinde información sobre la institución, comenzando por su infraestructura hasta su organización, incluyendo sus órganos de gestión y administración, de modo que los estudiantes sepan dónde recurrir y qué hacer ante los inconvenientes que les puedan surgir. Una propuesta que muestre los trámites que, como ingresantes y luego como estudiantes, deberán realizar, dónde y cómo hacerlo. O sea, que les enseñe **cómo manejarse dentro de la facultad**. También se considera importante tratar temas relacionados con el aumento de la responsabilidad, mayor carga horaria de estudio, formas de relacionarse con los profesores y, para aquellos que son de otros lugares, el desarraigo del hogar y de su entorno afectivo más cercano. Se incluirán estrategias para acompañarlos con sus sentimientos de inadecuación e inseguridad y a ajustarse a las exigencias institucionales. Es decir, temas como descripción de la institución y su organización hasta temas relacionados con inteligencia emocional.

Por otro lado, se programó un curso de Estrategias de Estudio. En esta propuesta, se trabajarán los problemas típicos en cuanto a los hábitos de estudios que muchos estudiantes secundarios tienen y se enfatizará la importancia de un ambiente con condiciones que favorezcan el estudio y la importancia de la planificación. Se tratarán temas como planificación, organización y métodos de estudio para luego, abordar concretamente el desarrollo de estrategias y técnicas de estudio.

Algunos años se han realizado propuestas pedagógicas similares, en forma presencial, junto con los cursos de ingreso disciplinares. En esta ocasión, la novedad sería que estos programas estarán disponibles para los estudiantes mientras están en la escuela secundaria y que serán virtuales, gratuitos y de auto-gestión.

## 6.CONCLUSIONES

Dados los actores consultados a esta altura del proyecto de investigación, se ve claramente que hace falta la integración de docentes de nivel secundario y universitario trabajando juntos para desarrollar estrategias que faciliten el ingreso de los estudiantes a la universidad. Mucho se ha hecho en este sentido, pero no parece suficiente, ya que hay una gran cantidad de estudiantes que fracasan en la universidad y es importante generar estrategias para atacar y solucionar estos problemas y situaciones que conducen a los estudiantes al fracaso.



Estos cursos serán, como ya se ha dicho, virtuales, gratuitos y se ofrecerán a los estudiantes de nivel secundario para que los realicen antes de ingresar a la universidad. Para ello, se comenzará a trabajar en clase con un docente de ese nivel educativo a modo de incentivar a los estudiantes para que lo realicen. También se ofrecerá a los ingresantes.

En este sentido, esta investigación demostró que, además de enfatizar en el desarrollo de estrategias y técnicas de estudio, tanto la escuela como la universidad necesitan realizar acciones para fomentar, en los estudiantes, la importancia de continuar con estudios superiores. Desde lo pedagógico, ya que en este proyecto de investigación ese es el aspecto a desarrollar, se ha considerado que, para favorecer la inclusión, el ingreso y la fácil adaptación de los estudiantes en la universidad, podemos aportar algunos cursos que brindarán herramientas que faciliten esta transición de la escuela secundaria a la universidad. Es decir, apoyar las políticas implementadas por la universidad y colaborar, desde lo pedagógico, con esta problemática que tiene muchas aristas y factores.

Como se ha visto, son muchos los problemas económicos, sociales y familiares que determinan la elección de carrera de los estudiantes. Este trabajo demuestra que un porcentaje de estudiantes determinan la elección de sus carreras por motivos económicos, para satisfacer a sus padres o porque les conviene de acuerdo con el lugar o ciudad en el que se van a mudar y, como se sabe, estas no son buenas razones. La motivación e interés de estos estudiantes puede ocasionar fracaso o abandono en sus estudios. Si bien como docentes no podemos solucionar estos inconvenientes económicos, sociales o familiares, quizás, desde nuestro rol, podemos guiar, orientar y ayudar a estos estudiantes a que logren su objetivo.

Por otro lado, con el fin de facilitar el estudio, motivar a los estudiantes y colaborar con su permanencia en la universidad, se continúa trabajando en la actualización de estrategias metodológicas, incorporación de TIC y Plataformas Educativas, entre otras cosas. Aún hay mucho por hacer y modificar. Tanto la escuela como la universidad deberían profundizar estas acciones para facilitar la transición de los estudiantes entre el nivel medio y el superior. Pasar de un nivel a otro implica un cambio muy profundo para el cual muchos de los estudiantes no están suficientemente preparados. Es nuestro deber como profesores universitarios entender esta problemática, reconocer sus limitaciones y colaborar para que estos estudiantes logren terminar sus estudios con éxito y en el menor tiempo posible. Todos los aportes son bienvenidos.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Cruces, G.; García-Domenech, C. & Gasparini, L. (2012). *Inequality in education. Evidence for Latin America. UNU-WIDER* (Vol. 3). Working Paper N° 2011.

García, M.; Corona, D.; López, C. & Barberá, C. (2009). De la exclusión a la inclusión: una forma de entender y atender la diversidad cultural en las instituciones escolares.

Gil, F.; Orellana, M. & Moreno, K. (2015). Revisión del proceso histórico sobre equidad en la educación superior chilena. *Equidad en la educación superior: Desafíos y proyecciones en la experiencia comparada*.

Ramírez Casas, L. & Maturana, J. M. (2018). Significado del proceso de inserción a la vida universitaria: Desde una perspectiva de aprendizaje como práctica social. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(1), 149-162.

Tinto, V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. *Revista de educación superior*, 71(18), 1-9.



# Evaluación en radiografías panorámicas del primer molar permanente en niños de 6 a 9 años.

**Dominguez Guidi, Ramiro<sup>1</sup>**

**Gulayin, Guillermo<sup>2</sup>**

**Castelli, Patricia<sup>3</sup>**

**Morgante, Agustina<sup>4</sup>**

**Caserio, Jorge<sup>5</sup>**

1 Facultad de Odontología UNLP, Argentina. [ramirodg87@gmail.com](mailto:ramirodg87@gmail.com)

2 Facultad de Odontología UNLP, Argentina. [guille\\_gulayin@yahoo.com.ar](mailto:guille_gulayin@yahoo.com.ar)

3 Facultad de Odontología UNLP, Argentina. [patocastelli@gmail.com](mailto:patocastelli@gmail.com)

4 Facultad de Odontología UNLP, Argentina. [agusmorgante@gmail.com](mailto:agusmorgante@gmail.com)

5 Facultad de Odontología UNLP, Argentina. [jorgecaserioatm@gmail.com](mailto:jorgecaserioatm@gmail.com)

## RESUMEN

A través del estudio de radiografías panorámicas en niños de 6 a 9 años se evalúa el estado bucodental del paciente; de esta manera se logra brindar un servicio a la comunidad que estaba desatendido; y al mismo tiempo permitirle a los alumnos adquirir experiencia en la interpretación de imágenes radiográficas y una conciencia social sobre necesidades insatisfechas y el derecho a la salud.

**PALABRAS CLAVE:** caries, radiografías, acceso a la salud

## 1.INTRODUCCIÓN

En la actualidad no está en discusión el derecho a la Salud para toda la población, la problemática actual es como lograr el Acceso a la Salud, es decir cómo garantizar o hacer efectivo este derecho a la población.

La Facultad de Odontología (FOLP) de la UNLP a través de diferentes estrategias y activi-

dades intenta prestar servicios odontológicos a su comunidad resolviendo los obstáculos que presenta las personas en su Acceso a Salud.

En el año 2016 la Facultad realiza una inversión en aparatología de Diagnósticos por Imágenes (Ortopantomógrafo digital, Tomógrafo Computarizado de Haz cónico). Antes de esta inversión la ciudad de La Plata y sus alrededores no contaban con un equipo de Radiografías Panorámicas a nivel Público (salvo el Hospital Bollini donde se usa solo para pacientes niños de esa Institución) por lo que los pacientes debían concurrir al sector privado con un costo mayor a los 800 pesos sin cobertura por parte de las Obras Sociales o Prepagas. En otras palabras el Estado no lograba cubrir una prestación básica para iniciar un tratamiento odontostomatológico.

A través de esta inversión en aparatología la FOLP cumple con una de las funciones principales de la UNLP, "...contribuir a la búsqueda de respuestas a problemas sociales, fundamentalmente de aquellos sectores más vulnerables por no tener sus derechos esenciales garantizados".

La caries dental ha sido y todavía sigue siendo la enfermedad crónica más frecuente del hombre moderno, es considerada por la Organización Mundial de la Salud (OMS) como una de las principales enfermedades bucales de mayor prevalencia extendida en todo el mundo.

Epidemiológicamente la caries dental constituye un problema de salud pública con un alto grado de morbilidad y elevada prevalencia.

Esta prevalencia ha experimentado un notable descenso en países desarrollados, sobre todo en escolares, disminución que ha alcanzado hasta un 50% en EE.UU. y los países escandinavos. Sin embargo, en los países en desarrollo, se observa un aumento o estacionamiento de los índices de caries en América Latina, según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2012) la caries dental es calificada de "riesgo severo" entre las variables que afectan esta problemática se afirma que se debe a un aumento del consumo de hidratos de carbono y la carencia en la oferta de programas preventivos e integrales en los Servicios de Salud.

Diferentes estudios relacionan la posición socioeconómica con la caries dental, Edelstein (Edelstein, 2006) afirma que las disparidades de salud oral dentro y entre los países está relacionadas con el **acceso y la educación en salud** acerca del consumo de azúcar, el uso de flúor, la atención dental y los determinantes sociales de la salud. Por otro lado, Sanabria (Sanabria, 2015) también encuentra dicha relación ya que "los países que aún no han alcanzado un sólido desarrollo económico, no se han definido correctos patrones de consumo alimenticio".

Con la pérdida del primer molar permanente se desarrollará una oclusión traumática como resultado de la rotación y desviación de algunos dientes de la zona; ya que todos los dientes que se encuentran anteriores al espacio pueden presentar movimientos. También con la pérdida prematura del primer molar permanente se producen trastornos periodontales por

trauma durante la masticación ya sea por empaquetamiento de alimentos como por contactos oclusales traumáticos.

Las radiografías panorámicas es una de las herramientas de diagnóstico que permite adelantarse a los diferentes procesos patológicos, no solamente locales, como relaciones dentales, fonación, deglución, sino también alteraciones maxilofaciales en mayor o menor grado al producirse obstáculos que impiden que el proceso coordinado de crecimiento y desarrollo de los maxilares se efectúe normalmente.

## **2.DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN**

Se decide entonces el análisis y relevamiento del estado de salud bucodental en niños de 6 a 9 años tomando como parámetro el primer molar permanente, recepcionados en el año 2018 en el Servicio de Diagnóstico por Imágenes de la Facultad de Odontología de la Universidad Nacional de La Plata. Se toma como muestra de estudio 200 radiografías panorámicas (200 niños y niñas). El equipo de trabajo está compuesto por docentes y alumnos de Odontología. A través de este proyecto el alumno no solo adquiere experiencias en la interpretación de imágenes radiográficas sino también a tomar contacto con los pacientes y brindarles un servicio de salud de calidad siempre acompañado del equipo docente.

Esto nos ayuda a cumplir con los niveles de prevención en salud bucal para su derivación y tratamiento oportuno; y al mismo tiempo articular la docencia, la investigación y la extensión.

### **Objetivos General:**

Determinar el estado del primer molar permanente en la población infantil

### **Objetivos Específico:**

- ✓ Realizar el diagnóstico por imágenes individual de cada niño.
- ✓ Determinar primeros molares cariados.
- ✓ Reconocer primeros molares obturados.
- ✓ Identificar primeros molares en estado de salud.
- ✓ Visualizar hallazgos radiográficos

Hecha la toma radiográfica panorámica de los niños, se procede a la lectura de la imagen, donde visualizamos el estado actual del primer molar permanente.

Analizamos presencia o ausencia del mismo; en el caso de estar presente evaluamos su estado de salud o enfermedad; cariado u obturado.

Se utiliza el sistema digito II para poder así identificar a los molares correspondientes. Nuestra fuente de información es el monitor, una vez procesada informáticamente (digital) la imagen radiográfica. El método básico será la observación documental.



Resultados del Estudio:

Presencia de Rx en primeros molares TOTAL	
Si	800
no	0

Presencia de primeros Molares en boca Totales	
Si	795
No	5

Primeros Molares Cariados TOTAL	
SI	100
No	695

Corona protésica en primeros molares Totales	
Si	79
No	716

Endodoncia en primeros molares TOTAL	
SI	1
no	794

Restauracion de primeros Molares Total	
Si	18
No	777

Tipo de Restauracion TOTAL	
Provisoria	6
Definitiva	12

Enfermedad Periodontal TOTAL	
Si	1
No	794

Hallazgos RX TOTAL	
Dilaceraciones	4
Taurodoncia	1
Concrescencias	0
Perlas del Esmalte	0

Dentinogenesis Imperfecta	2
Cementosis	0
Quistes	0

### 3.CONCLUSIONES

De la observación realizada el 13% de la muestra presenta caries activa. Solo el 2% de la muestra presenta restauraciones ante una caries, si tenemos en cuenta que el 13% de la muestra tiene caries, evidencia que no hay una pronta atención.

Un gran porcentaje de varones presentan restauración provisoria (61%), lo que indica que deben volver a la consulta para terminar con su tratamiento. Uno de los motivos por los cuales se realizan restauraciones provisorias es por su rápida maniobra ante pacientes que aún les falta motivación, y no pueden tolerar una consulta que lleva más tiempo. Podría indicar que las niñas (17% de restauraciones provisorias) presentan una mayor motivación o predisposición a tolerar tratamientos más prolongados.

También es notorio que la consulta es más frecuente en niños de mayor edad, que en menores. Los niños de 9 años presentan el 40% de la muestra, mientras que los niños de 6 años solo el 9%. Se tendría que evaluar formas de comunicación más efectivas en las familias para promover hábitos de visita más temprana al odontólogo en sus hijos, y de esta manera anticiparse a la enfermedad.

Se deben realizar más estudios al respecto para que nos permitan abordar las problemáticas sociales de una manera más integral y con impacto en la comunidad.

A través de este proyecto los alumnos aprenden a hacer diagnóstico a través de la interpretación radiográfica acompañado siempre de docentes, y se concreta así las funciones principales de la Universidad, investigación a través de la recopilación de datos en la comunidad para su diagnóstico, la docencia, y la extensión brindando un servicio a la comunidad.

### BIBLIOGRAFÍA

Diaz, Adrián y Raineri, Flavia (2010). Aspectos básicos de la consulta pediátrica. En: Noemí Bordoni, Alfonso Escobar Rojas y Ramón Castillo Mercado. 1ª edición. Lugar de publicación: Argentina, Colombia, España, México y Venezuela. Editorial Medica Panamerica; 2010. 47-57



Edelstein, BL. The Dental Caries Pandemic and Disparities Problem. BMC Oral Health. 2006. 6(1). S2

Estatuto Reforma 2008. 1ra. Edición 2009. Publicación Institucional de la Universidad Nacional de La Plata Estatuto de la UNLP. Disponible: <https://unlp.edu.ar/frontend/media/20/120/722e-7f1b616ac158e02d148aaeb762aa.pdf>

Frederiksen, Neil L. (2002). Seguridad radiológica. En: Stuart C. White y Michael J. Pharoah, editores. Kathryn A. Atchison, Byron W. Benson, Sharon L. Brooks, Neil L. Frederiksen, Barton M. Gratt, Linda Lee, Stethen R. Matteson, C. Grace Petrikowski, Axel Ruprecht, Vivek Shetty, colaboradores. Antonio Bascones, Revisión científica. 4º edición. Lugar de publicación: Madrid, Barcelona, Amsterdam, Boston, Filadelfia, Londres, Orlando, Sydney, Tokio, Toronto. Editorial Harcourt. 2002. 43-62

Leache, Quesada, Pizarro, Ballesta, Mendoza. (2002). Historia clínica y exploración. En: Elena Barbería Leache, Juan Ramón Boj Quesada, Montserrat Catalá Pizarro, Carlos García Ballesta, Asunción Mendoza Mendoza. Odontopediatría. 2º edición. Lugar de publicación: Barcelona, Madrid, Paris, Milano, Asunción, Bogotá, Buenos Aires, Caracas, Lima, Lisboa, México, Montevideo, Paraná, Quito, Río de Janeiro, San José de Costa Rica, San Juan de Puerto Rico, Santiago de Chile. Editorial Masson; 2002. 1-45

Mooney, Julio Barrancos; Rodriguez, Guillermo A. (2006). Cariología. En: Pablo Agustín Varas, coordinador editorial. Operatoria dental. Integración clínica. 4º edición. Lugar de publicación: Argentina, Colombia, España, México, Venezuela. Editorial médica Panamerica; 2006. 297-310.

Palomer, Leonor R. (2006). Caries dental en el niño. Una enfermedad contagiosa. Rev Chil Pediatr 77 (1); 56-60, 2006. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4067/S0370-41062006000100009>

Pecharki, et al. (2016) Multilevel Modeling for Dental Caries among Adolescents in a Brazilian Large City. Dentistry 3000. 1:a001 doi:10.5195/d3000.2016.58

Petersen, PE. (2003). The World Oral Health Report 2003: continuous improvement of oral health in the 21st century – the approach of the WHO Global Oral Health Programme. Community Dentistry and Oral Epidemiology 2003; 31. Suppl 1:3-24

Sanabria-Castellanos, Cindy Marleyi, Suárez-Robles, Moisés Alberto, & Estrada-Montoya, John Harold. (2015). Relación entre determinantes socioeconómicos, cobertura en salud y caries dental en veinte países. Revista Gerencia y Políticas de Salud, 14(28), 161-189. <https://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.rgyys18-28.rdsc>

# Formación de Profesores y Profesoras en Psicología. Construcción de perspectivas docentes y dimensión ética.

**Cardós, Paula Daniela<sup>1</sup>**

<sup>1</sup> Facultad de Psicología, UNLP, Argentina. [pauladcardos@gmail.com](mailto:pauladcardos@gmail.com)

## RESUMEN

Esta comunicación se realiza a partir del desarrollo del proyecto: *“La formación ética en las carreras de grado y su incidencia en las prácticas profesionales de los graduados recientes de la Facultad de Psicología (Universidad Nacional de La Plata)”*, dirigido por la Dra. María José Sánchez Vazquez. También recupera algunos estudios previos y reflexiones sobre la formación y práctica docente en la asignatura *“Planificación Didáctica y Práctica de la Enseñanza de la Psicología”*, tramo final de la formación de Profesores en la disciplina.

Si bien el estudio focaliza tanto en licenciados y licenciadas como en profesores y profesoras en la disciplina, en esta oportunidad el foco estará puesto en el caso de las y los docentes y en las cuestiones que es necesario considerar a la hora de pensar su formación ético-deontológica en el grado y la incidencia de ésta en sus prácticas profesionales.

Considerando el momento de desarrollo de la investigación, el trabajo se centrará en el proceso de revisión, ampliación y profundización de los antecedentes y marco teórico que guían el estudio y que permitirán sistematizar, analizar e interpretar la información que se recabe a partir de esa tarea.

Cobra centralidad la noción de profesionalización, la que será considerada en la particularidad de los profesores y profesoras en psicología y en el valor de la formación ético-deontológica en la misma. Para ello es importante focalizar en la contextualización y regulación de la práctica docente teniendo en cuenta la problematización en torno al conocimiento, autonomía y responsabilidad inherentes al desempeño de dicho rol. Éste incluirá, en función de las incumbencias profesionales, actividades vinculadas a la enseñanza, la orientación y la



supervisión entre otras. A tal fin se considerarán algunas cuestiones en relación a la construcción tanto del conocimiento como de la identidad de los y las profesionales en cuestión, al menos en el marco de la UNLP.

A su vez, la caracterización de los sistemas educativos en general así como la delimitación del marco legal y normativo que orienta las prácticas en los contextos educativos particulares, posibilitará anticipar aspectos que podrían ponerse en juego en la necesaria tensión entre *ethos burocrático* y *ethos profesional* en el caso que nos ocupa.

Entendemos que son los aspectos y planteos aquí presentados los que permitirán conocer el modo en que la formación ético-deontológica incide en las perspectivas de los y las profesoras en la disciplina y por ende en su accionar. También se podrá apreciar el impacto de la socialización profesional y la formación continua. Esto propiciará la revisión en torno a la formación de grado en vistas a propiciar desde la misma procesos de profesionalización que contemplen como objeto de reflexión ese marco normativo que encuadra las prácticas profesionales y que incide directamente en la asunción de una posición profesional. Esta última inevitablemente estará signada por lógicas y maneras de actuar entre las que podemos situar, aquellas que se atienen a un mínimo legal o las que contemplan a las personas concretas, cuyo beneficio da sentido a las actividades profesionales e instituciones sociales.

**PALABRAS CLAVE:** Formación - Profesores/as en Psicología - Ética - Perspectivas

## 1.INTRODUCCIÓN

Esta comunicación se enmarca en el proyecto actualmente en curso: *“La formación ética en las carreras de grado y su incidencia en las prácticas profesionales de los graduados recientes de la Facultad de Psicología (Universidad Nacional de La Plata)”*. También recupera algunos estudios previos y reflexiones sobre la formación y práctica docente en la asignatura *“Planificación Didáctica y Práctica de la Enseñanza de la Psicología”*, tramo final de la formación de Profesores en la disciplina.

La investigación mencionada se inscribe en un diseño de campo con enfoque cualitativo, de tipo exploratorio descriptivo. Su objetivo general es abordar las perspectivas elaboradas tanto por graduados y graduadas como por docentes, respecto a la formación ético-deontológica en las carreras de Licenciatura y Profesorado en Psicología de la UNLP y la incidencia de éstas en las prácticas profesionales. Es propósito del estudio, establecer relaciones entre los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el marco de la formación y las prácticas profesionales una vez obtenido el título de grado.

La asignatura “Planificación Didáctica y Práctica de la Enseñanza en Psicología” constituye el tramo final de la formación de grado de los Profesores en Psicología, incluyendo en su desarrollo la instancia de Práctica de la Enseñanza Supervisada. La propuesta de orienta a promover la construcción e integración de conocimientos a partir de la reflexión sobre los propios procesos de profesionalización y por ende en relación a la propia práctica docente.

El estudio referido en principio, pone el acento en los procesos de profesionalización tanto de licenciados y licenciadas en psicología como de profesores y profesoras en la disciplina. En este trabajo nos centraremos en el caso de éstos últimos adentrándonos en algunas de las cuestiones que es necesario considerar a la hora de pensar su formación ético-deontológica en el grado y la incidencia de ésta en sus prácticas profesionales.

## **2.DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN**

Teniendo en cuenta que el trabajo de campo es incipiente y que nos encontramos realizando las pruebas piloto para dar inicio a la administración de una encuesta a graduados y graduadas recientes, esta comunicación da cuenta de parte del proceso de revisión, ampliación y profundización de los antecedentes y marco teórico que guían el estudio, los que permitirán sistematizar, analizar e interpretar la información que se recabe a partir de esa tarea.

En relación a los procesos de profesionalización de los profesores y profesoras en psicología, consideramos importante focalizar en la contextualización y regulación de la práctica docente contemplando la problematización en torno al conocimiento, autonomía y responsabilidad inherentes al desempeño de dicho rol. Entendemos que previamente es necesario tener en cuenta algunas particularidades en relación a la construcción tanto del conocimiento como de la identidad de los y las profesionales en cuestión, al menos en el marco de la UNLP.

Cabe aclarar que la noción de profesionalización que tomamos aquí y que atraviesa la propuesta de la asignatura antes referida remite al proceso que conduce a las transformaciones en las maneras de ser, estar y hacer en este caso de los Profesores y Profesoras en Psicología. El mismo comprende tanto los cambios a nivel del conocimiento como a aquellos que hacen a la configuración de la identidad profesional docente. Finalmente involucra tanto las instancias de formación inicial y continua como la socialización profesional.

En primer lugar, hemos de considerar que, más allá de las transformaciones observadas en los últimos años, como por ejemplo un incremento sustantivo en la matrícula del profesorado, aún se aprecia la escasa visibilidad que tiene el mismo y el correlato de ello en la configuración de la identidad de los alumnos y alumnas de dicha carrera en relación con los y las que transitan la licenciatura (Compagnucci y Cardós, 2006). Entendemos que esto se vincula



a ciertas dificultades, de parte del conjunto de docentes de las carreras, para orientar su enseñanza teniendo en cuenta la formación de ambos profesionales (licenciados/as y profesores), especialmente en las asignaturas que comparten ambas carreras. Esto es apreciado por los y las estudiantes del profesorado recién en el tramo final de la carrera y cuando comienzan a interrogarse respecto a cómo enseñar psicología advirtiendo que durante varios años aprendieron a posicionarse y “hacer” con el conocimiento psicológico como psicólogos y psicólogas, pero no como profesores y profesoras.

En lo que respecta a la dimensión ético-deontológica hemos de contemplar que en la carrera no se delimita en alguna asignatura en particular y que por lo tanto aparece más o menos visualizada e integrada en las propuestas de cada materia. Al respecto, según Cardós, Fila, Anastasio Villalba y Abal (2019) resulta significativa la aparición tardía de contenidos vinculados a dicha dimensión, situándose especialmente en los últimos años de las carreras y con clara preponderancia de aquellos que se vinculan a la deontología profesional, es decir, a la normativa que regula la actuación profesional.

La instancia de socialización pre-profesional que constituyen la práctica de la enseñanza supervisada en el marco del desarrollo de la asignatura “Planificación Didáctica y Práctica de la Enseñanza en Psicología” se configura como contexto en el que se develan las dificultades señaladas y pueden comenzar a problematizarse.

De esta manera, el interrogante sobre “cómo enseñar psicología” se amplía:

[...] los futuros docentes continúan interrogándose sobre ello, pero también se preguntan cómo enseñar otro conjunto de contenidos, mayoritariamente, en aquellos pertenecientes a asignaturas del nivel secundario y de incumbencia para el título de Profesor en Psicología, tales como Salud y Adolescencia y Construcción de ciudadanía (Cardós, 2018, p. 114).

Es por ello que se plantea la necesidad de que el futuro profesor pueda analizar y reflexionar sobre el dominio que posee de aquellos conocimientos que constituyen la referencia para la selección y organización de los saberes que se vinculan a los contenidos a ser enseñados y aprendidos. Y que lo haga a la luz del proceso de construcción de su conocimiento profesional, interrogándose no sólo sobre las decisiones a tomar respecto de la enseñanza de la Psicología sino de otras materias cuyos contenidos involucran tanto conocimientos teóricos como procedimentales y prácticos tendientes al fortalecimiento de prácticas saludables y ciudadanas, si consideramos las asignaturas antes mencionadas. Claramente las decisiones tomadas por los y las docentes en torno a la enseñanza tendrán impacto directo en las decisiones que sus alumnos y alumnas tomen a su vez como actores sociales.

Asimismo, es también importante contemplar que las incumbencias del título de Profe-

En Psicología no sólo se circunscriben a la enseñanza de diversas asignaturas en los Niveles Secundario y Terciario sino que también comprende roles como el de Orientadores Educativos, Orientadores del Aprendizaje, Maestros/as de Grupo en Centros Educativos Complementarios (CEC) en Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social de la Dirección General de Cultura y Educación así como otras funciones dentro de la Modalidad de Educación Especial. Finalmente adelantar también que en el marco de la carrera docente dentro del sistema educativo los profesionales mencionados pueden acceder a cargos directivos en establecimientos escolares así como también a funciones vinculadas a la supervisión en distintos niveles y modalidades.

Medina Moya (2006) retoma la noción de conocimiento de oficio (Angulo Rasco, 1999) para dar cuenta del conocimiento profesional docente rescatando su carácter práctico, moralmente apropiado y construido sobre la base de una serie de habilidades que posee el y la docente para activarlo a la hora de comprender los acontecimientos y tomar decisiones. Dicho conocimiento englobaría: conocimiento de la materia, conocimiento de los procesos de enseñanza, conocimiento de la interacción entre representación del contenido y acción práctica, conocimiento valorativo y esquemas de actuación y comprensión. La relación que en el conocimiento de oficio se establece con el conocimiento teórico es de elaboración y no de aplicación. El conocimiento profesional de los y las docentes remite a:

El conjunto de informaciones, habilidades y valores que los profesores poseen, procedente tanto de su participación en procesos de formación (inicial y en ejercicio) cuanto del análisis de su experiencia práctica, unas y otras puestas de manifiesto en su enfrentamiento con las demandas de complejidad, incertidumbre, singularidad y conflicto de valores propia de su actividad profesional, situaciones que representan, a su vez, oportunidades de nuevos conocimientos y crecimiento profesional ( Montero, 2001, p. 203).

En este sentido es fundamental que el futuro Profesor en Psicología pueda reflexionar sobre esos saberes que constituyen su conocimiento base para la enseñanza y también para el ejercicio de otras funciones como la orientación, la gestión y la supervisión. Asimismo resulta central que también pueda pensar sobre su posicionamiento profesional y la incidencia que ambos aspectos cobran en el quehacer docente, signado por la necesidad de responder a demandas que suponen las características antes mencionadas.

En segundo término y en estrecha relación con lo antes expuesto, es importante que nos centremos en esa "posición profesional", en ese rol que se asigna pero al mismo tiempo se asume y que para algunos autores como Cullen (2012) se relaciona en forma directa a la dimensión ética de la función docente, "sabiduría del docente" que pone a jugar el poder y la razón de educar pública y críticamente. Ejercicio de la autoridad que no se ilusiona con el

poder o la razón sino que supone una triple tarea: 1) Saber estar: comunicar y dejar que se comuniquen, presencia corporal que permite el despliegue comunicacional de la escuela; 2) Saber ser: estar-siendo, tener identidad suficiente como para contarla, narrarla permitiendo libertad para que la escuela cree; 3) Saber proyectarse: capacidad de generar inteligencia para la interpretación de signos, sentidos, tiempos, para ser capaz de evaluar las razones para actuar. Finalmente de lo que se trata es de “la responsabilidad en el ejercicio de la autoridad de educar” (Cullen, p.240). En la actualidad, es justamente esa autoridad la que se juega a la hora de garantizar el derecho a la educación.

La labor profesional requiere algo de creación y algo de ejecución, no se trata de aplicar fórmulas sino de elaborar soluciones de manera creativa. Por esto, la formación profesional debe insistir tanto en el aprendizaje de reglas y el respeto a las mismas como en propiciar la construcción de autonomía y por ende de criterio profesional (Perrenoud, 2017). Conocimiento, autonomía y responsabilidad constituyen las tres dimensiones que caracterizan la actividad profesional en general y en particular la actividad docente. Las situaciones que los y las docentes enfrentan, tal como sucede con otros y otras profesionales, suelen ser singulares y cambiantes. De ahí que el conocimiento formalizado y normativo puede resultar insuficiente pero al mismo tiempo necesario como referencia en el proceso de construcción del problema para su abordaje.

Si bien el Estado promulga distintas legislaciones, en general son los propios profesionales quienes diseñan las reglas morales de la profesión, generalmente son los colegios profesionales los que se encargan del diseño de “buenas prácticas” de la profesión (Cortina y Conill, 2000). En este punto surge un interrogante: ¿Qué sucede en el caso de los docentes teniendo en cuenta, que al menos en nuestro país, no existe la colegiación de dicho colectivo? ¿Qué incidencia tendrá sobre su práctica profesional la inserción en un sistema e instituciones que responden a una organización jerárquica y a una dinámica de carácter burocrático? ¿Cómo es, está y hace el docente en un contexto de estas características?

La pregunta nos conduce a lo planteado Tenti Fanfani (2007) sobre los sistemas educativos latinoamericanos, los que se han organizado como burocracias, esquemas organizacionales en los que el lugar de los y las docentes resulta ambiguo. Si bien asumen su función social como profesionales de la educación, al mismo tiempo son ubicados en una estructura de actividades que se organiza jerárquicamente a partir de una lógica burocrática. Por lo tanto asumen una responsabilidad pero con algunas limitaciones a su autonomía.

Las perspectivas de los y las docentes, construidas en el marco de sus trayectorias educativas y profesionales, forman parte de su conocimiento profesional y constituyen los puntos de vista en los que confluyen concepciones, creencias e intenciones que justifican y direccionan su actuación en aquellas situaciones en las que desempeña un rol público (Canto Rodríguez

y Burgos Fajardo, 2010). Consideramos que, aún con menores márgenes de autonomía, los y las docentes deben realizar juicios y actuar de manera responsable.

Comprender el carácter situado de la actividad docente implica atender al patrón organizativo de las instituciones educativas y a las lógicas de acción que asumen los actores en ellas. Al respecto Bolívar (2013) refiere a dos grandes lógicas: a) una lógica burocrática de control o rendimiento de cuentas y b) una lógica profesional de autonomía. La primera ligada a una ideología de la excelencia o calidad conlleva a que los y las docentes adquieran un papel instrumental vinculado estrechamente a lo regulado normativamente. En la segunda, la ideología preponderante es la igualdad de oportunidades (equidad), la valoración de la participación y el reconocimiento de la profesionalidad de los docentes a la hora de tomar decisiones.

La lógica burocrática tiende a sobrevalorar la legislación y reglamentaciones, abusa de las prescripciones dando lugar a una organización burocrática que conlleva a la desprofesionalización. A ella se contraponen una cultura del compromiso y la colaboración que hace lugar a la solidaridad, la discusión, la negociación, la interdependencia, la reflexión y crítica. Considerando estas lógicas resulta importante preguntarse: ¿Cómo abordar en la formación de Profesores en Psicología la relación entre ambas lógicas propiciando la construcción de estrategias para su visualización y análisis en los contextos institucionales?

Pensar la relación entre el quehacer docente y el encuadre legal-normativo nos conduce a relacionar aquellas acciones que respetan el mínimo legal necesario en el ejercicio del rol público y las que se interesan en las personas destinatarias de las mismas. Como refiere Cortina (1998), ante el *ethos burocrático* de aquel que se atiene al mínimo legal el *ethos profesional* pide la excelencia, porque su compromiso no se relaciona con la burocracia sino con las personas concretas cuyo beneficio da sentido a las actividades e instituciones sociales.

Cabe mencionar, que si tenemos en cuenta que la mayor cantidad de graduados recientes del Profesorado en Psicología de la UNLP, ejerce la docencia en el país y particularmente en la Provincia de Buenos Aires, es importante señalar que en lo referente a la contextualización y regulaciones de la práctica, el marco normativo general lo da la Ley Nacional de Educación (N° 26206/06), en vigencia desde hace 13 años. En el caso de la Provincia de Buenos Aires -universo sobre el que hacemos foco- la Ley Provincial de Educación (13688/07) y el Reglamento General de las Instituciones Educativas (Pcia de Buenos Aires-Decreto 2299/11) encuadran y orientan funciones, obligaciones y responsabilidades del quehacer docente. A su vez, cobran relevancia en la actualidad las leyes nacionales y provinciales que enmarcadas en el paradigma de Derechos atienden a garantizarlos en el caso de niños, niñas y adolescentes-, a saber: Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (26061/05) Ley de Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños (13298/05) y Leyes complementarias (13634/07 y 13803/10). Todas las mencionadas dan marco a resoluciones, comunica-



ciones y otras normativas y lineamientos propios del sistema educativo nacional y provincial, orientando la toma de decisiones y las intervenciones de los y las docentes. Ejemplo de ello son la Guía de Orientación para la intervención en situaciones conflictivas y de vulneración de derechos en el escenario escolar (2014) y los Regímenes Académicos del Nivel Primario, Secundario, Centros Educativos complementarios e Institutos Superiores de Formación Docente y Técnica. Entre otros, los mencionados se constituyen en brújulas que orientan las prácticas profesionales docentes.

El reconocimiento de la educación y el conocimiento como un bien público y un derecho garantizado por el Estado, conlleva a situar la responsabilidad que compete a quienes llevan adelante la actividad docente. Las prácticas profesionales docentes comprenden tanto una faz deontológica (centrada en el *deber ser*) y realizada en pautas de acción codificadas e institucionalizadas como la necesaria reflexión ético-moral que se asume en las decisiones, elecciones y responsabilidades. (Sánchez Vazquez, 2015).

Freire (2018) advierte que en los profesores y profesoras, la preparación científica requiere acompañarse de rectitud ética y aclara sobre la imposibilidad de “asumirnos como sujetos de búsqueda, de la decisión, de la ruptura, de la opción, como sujetos históricos, transformadores, a no ser que nos asumamos como sujetos éticos” (p.19). Siguiendo esta idea, Cullen (2009) plantea que la situación educativa, al mismo tiempo *disimétrica* y *simétrica*, coloca a docente, alumnos y alumnas en lugares diferentes (unos enseñando y otros aprendiendo) al tiempo que los supone en un diálogo argumentativo a algo común y que los afecta. Por lo tanto, la pretensión de educar requerirá suponer a los sujetos libertad e igualdad, potencialidad dialogante, política.

El carácter ético y político de la educación, de la enseñanza se aprecia en las ineludibles consideraciones que los y las docentes han de hacer a la hora de tomar decisiones teniendo en cuenta qué es lo apropiado, lo justo y correcto en cada situación. Se trata de “*saber ver*, crítica y reflexivamente, la dimensión moral de los problemas educativos, y, entonces, abordar el problema específico como objeto de razonamiento ético-práctico” (Cullen, 2009, p.86).

La docencia en tanto quehacer profesional y trabajo requiere del desarrollo de ciertas aptitudes para ser desempeñada al tiempo que se potencian la responsabilidad y autonomías inherentes a la profesión. Diker y Terigi (1997) plantean que es fundamental que la formación fortalezca la capacidad de decisión de los y las docentes en relación a los problemas de su práctica laboral pero que al mismo tiempo las condiciones de trabajo sustenten la ampliación de la responsabilidad de los y las mismas.

Como se advierte la formación ética en los procesos de profesionalización conlleva a pensar en la enseñabilidad de la misma. Sobre este punto Cullen (2009) nos dice que, ésta tiene que ver con las “razones para actuar correctamente o actuar bien” y la posibilidad que se ten-

ga de reconocerlas. Respecto a esas razones, nos advierte que se trata de *razones prácticas*. Y en este sentido no sólo se juegan principios y normas de carácter universal sino también las contingencias de situaciones y contextos que motivan las acciones. Finalmente el autor afirma que “la ética es, en realidad, el intento de hacer públicas las razones para actuar, en el sentido preciso de poder exponerlas a la crítica y a la comunicación fundada” (Cullen, 2009, p.90).

### 3.CONCLUSIONES

La revisión, ampliación y problematización explicitadas en esta comunicación nos sitúan en aquellos aspectos que resultan centrales a la hora de pensar la formación de profesores y profesoras en Psicología focalizando particularmente en la dimensión ético-deontológica.

En primer lugar, es fundamental visibilizar y delimitar las características del quehacer profesional de los profesores y profesoras en psicología en el ámbito educativo, los roles que puede desempeñar en función de los cargos a los que puede acceder.

A su vez, no hay que perder de vista la particularidad del proceso de configuración de identidad profesional a la que, en muchas ocasiones, subyace la tensión entre el ejercicio profesional de la psicología y el ejercicio profesional docente que pone en juego las representaciones construidas en torno a esa relación.

Es fundamental, contemplar la caracterización de los sistemas educativos en general así como la delimitación del marco legal y normativo que orienta las prácticas en los contextos educativos particulares, posibilitará anticipar aspectos que podrían ponerse en juego en la necesaria tensión entre *ethos burocrático* y *ethos profesional* en el caso de los sujetos investigados. A su vez, habrá que considerar en qué medida favorecen u obstaculizan un accionar profesional comprometido y responsable, las políticas públicas en educación.

Finalmente, son los aspectos y planteos aquí presentados los que permitirán, por un lado conocer el modo en que la formación ético-deontológica incide en las perspectivas de los y las profesoras en la disciplina y por ende en su accionar. También se podrá apreciar el impacto de la socialización profesional y la formación continua. Todo ello conducirá a la revisión en torno a la formación de grado en vistas a propiciar desde la misma procesos de profesionalización que, justamente contemplen como objeto de reflexión ese marco normativo que encuadra las prácticas profesionales, que se constituye en parte del conocimiento profesional docente pero que también incide en la configuración de la identidad profesional y por ende en la asunción de una posición que no sólo pone a jugar el saber “ser y hacer” sino también el “estar y proyectarse” desde una reflexión ética orientada al reconocimiento de los y las semejantes, de sus potencialidades y de la realidad en las que la acción educativa se desarrolla.



## BIBLIOGRAFÍA

Bolívar, A. (2013). La lógica del Compromiso del Profesorado y la responsabilidad de la Escuela. Una Nueva Mirada. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol 11, Número 2, 61-86.

Canto Rodriguez, J.E. y Burgos Fajardo, R.J. (2010). Diferencias en las perspectivas de enseñanza en profesores universitarios. Congreso Iberoamericano de Educación. Buenos Aires, Argentina, 13, 14 y 15 de setiembre de 2010. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/228392011\\_Diferencias\\_en\\_las\\_perspectivas\\_de\\_ensenanza\\_en\\_profesores\\_universitarios](https://www.researchgate.net/publication/228392011_Diferencias_en_las_perspectivas_de_ensenanza_en_profesores_universitarios)

Cardós, P. (2018). Formación de profesores en psicología. Conocimiento profesional y saber a enseñar. *Anuario. Temas en Psicología*, Volumen 4, pp.111-124.

Cardós, P.; Fila, J.; Anastasio Villalba, V. y Abal, B. (2009). Ética y deontología en la formación de Licenciadas/os y Profesores en Psicología. Consideraciones a partir de un análisis de programas. Ponencia presentada en Séptimo Congreso Internacional de Investigación en Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. Ensenada, 4, 5 y 6 de diciembre de 2019.

Compagnucci, E. y Cardós, P. (2006) Dispositivos de formación para la enseñanza en psicología. *Revista Praxis Educativa*, Año X, N° 10, Marzo 2006, pp. 29-32.

Cortina, A. y Conill, J. (dir.) (2000). *El sentido de las profesiones*. Navarra: Verbo Divino.

Cortina, A. (1998). Ética de las profesiones. Entrevista en Diario © *El País*, S.L. Recuperado de <<http://www.etnor.org>. [https://elpais.com/diario/1998/02/20/opinion/887929205\\_850215.html](https://elpais.com/diario/1998/02/20/opinion/887929205_850215.html)>.

Cullen, C. (2012). *Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación* (5ta. Reimpresión). Buenos Aires: Paidós.

Cullen, C. (2009). *Entrañas éticas de la identidad docente*. Buenos Aires: La Crujía Ediciones.

Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Régimen Académico del Nivel Primario. Resoluciones 1057/14 y 197/16.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires Académico del Nivel Secundario. Resoluciones 587/11 y 1480/11. Resolución 1639/17 y anexos.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Régimen Académico del Nivel Superior.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Reglamento General de las Instituciones Educativas de la Provincia de Buenos Aires (2011) Decreto N° 2299.

Freire, P. (2018). *Pedagogía de la autonomía* (2da Edición; 8va Reimpresión). Buenos Aires: Siglo Veintiuno editores.

Gobierno de la Provincia de Buenos Aires-UNICEF (2014). *Guía de Orientación para la intervención en situaciones conflictivas y de vulneración de derechos en el escenario escolar*.

Ley de Educación Nacional N° 26260. República Argentina, 27 de diciembre de 2006. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

Ley de Educación provincial N°13688. Provincia de Buenos Aires, junio de 2007. Recuperado de <http://abc.gov.ar/consejogeneral/sites/default/files/documentos/ley13688deeducacionprovincial.pdf>

Ley Nacional N° 26061: Protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes. República Argentina, 21 de octubre de 2005. Recuperado de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/110000-114999/110778/norma.htm>

Ley Provincial N° 13298 de la Promoción y protección integral de los derechos de los niños.

Provincia de Buenos Aires, 14 de enero de 2005. Recuperado <http://www.gob.gba.gov.ar/legislacion/legislacion/l-13298.html>

Medina Moya, J.L. (2006). *La profesión docente, y la construcción del conocimiento profesional*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata. Grupo Editorial Lumen.

Montero, L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Rosario: Homo Sapiens

Perrenoud, P. (2017). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Noveduc-Grao.

Sánchez Vazquez, M.J. (2015). *Ethos profesional del psicólogo: entre el deber-ser y la responsabilidad prudencial. Perspectivas en Psicología. Número Especial: Ética y Deontología Profesional, Vol 12, 44-49*. Facultad de Psicología: Universidad Nacional de Mar del Plata. Versión impresa ISSN 1668-7175.

Tenti Fanfani, E. (2007). *El oficio docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno editores.



# Iniciación Clínica: un Programa de Formación a través de la Extensión Universitaria

**Escobar, Silvana María**

Facultad de Psicología. UNLP. Argentina. [escobar.silvana@gmail.com](mailto:escobar.silvana@gmail.com)

## RESUMEN

En este trabajo, se presenta el Programa de «Formación, Investigación y Atención en Salud Mental: *Iniciación Clínica*» enmarcado en el Programa General del Centro de Vinculación con la Comunidad (CVC) dependiente de la Secretaría de Extensión de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de la Plata. El mismo surge como una respuesta concreta de la Facultad y la Universidad a la necesidad de formación y acompañamiento del posgraduado en su iniciación laboral en el ámbito clínico, articulado al ámbito de la Extensión Universitaria, con toda la complejidad que esto conlleva.

El presente programa de iniciación clínica es de carácter innovador y ofrece al reciente posgraduado la posibilidad de recibir una formación de calidad a partir de la incorporación a un Equipo de Atención, con prácticas coordinadas y supervisadas al interior de un Programa de Extensión de la Facultad. Dicho Equipo presenta una estructura en red con un sistema de consultorios insertos en la comunidad, ubicados en sectores de alta vulnerabilidad social, de la ciudad de La Plata y el Gran la Plata, lo cual impactará en el perfil del profesional que luego trabajará en las distintas dependencias y servicios del sistema de salud de la región.

Se sitúa la elaboración de estos programas enmarcados en una política universitaria que jerarquiza la formación entendida como continua y la extensión universitaria, conjunta y articuladamente con la investigación universitaria. La puesta en acto de estos programas, se presentan como una de las maneras concretas en que estos valores se ponen a trabajar en un programa concreto y específico.

**PALABRAS CLAVE:** Formación - Iniciación Clínica - Extensión Universitaria

## 1.INTRODUCCIÓN

Al momento de introducir el presente trabajo que presenta el Programa de «Formación, Investigación y Atención en Salud Mental: *Iniciación Clínica*» elaborado por la Secretaría de Extensión de la Facultad de Psicología de la UNLP, en el que he colaborado, me interesa subrayar algunos antecedentes de mi trayectoria que considero significativos.

Tuve la oportunidad de participar como alumna de la primera cohorte de la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria de la UNLP. En el año 2012, obtuve el título de Especialista con la presentación del Trabajo Final Integrador, titulado: «Una propuesta de articulación de docencia, investigación y extensión universitaria para la enseñanza de la Psicopatología infantil». En dicha carrera, tanto en los cursos, seminarios, talleres y la escritura del trabajo final, además de incorporar referencias valiosas para la reflexión acerca de las prácticas y la elaboración de propuestas pedagógicas, nos reconocimos como docentes universitarios en nuestro rol de elaboración y gestión de propuestas, programas y proyectos, poniendo de manifiesto su dimensión ético-política.

Considero que la realización de esta carrera de Especialización tuvo un impacto en mi participación en la elaboración de los programas de Extensión que aquí se presentan.

De este modo, estos programas que intrínsecamente se plantean como una articulación entre Docencia, Investigación y Extensión universitaria, son también en parte consecuencia de una política Universitaria que apuntó y apunta a la formación continua de sus docentes y a la jerarquización de la Docencia y la Extensión Universitaria, conjuntamente con la Investigación y alienta a los mismos a generar propuestas innovadoras en el seno de la universidad.

## 2.DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

El proyecto piloto de “Consultorios de atención psicológica de niños/as, adolescentes y adultos”, dependiente de la Secretaría de Extensión de la Facultad de Psicología de la UNLP, inició en el año 2015, al cual se le anexó en el año 2017 los “Consultorios de atención integral de niños/as, adolescentes y adultos” en la localidad de Berisso, y se consolidó como Programa de Extensión: “Consultorios de Atención Psicológica para Niños, Adolescentes, Adultos y Adultos Mayores”, en el año 2019, con todo lo que esto conlleva en relación a la estabilidad y continuidad de un programa.

Este pasaje, colaboró a su vez con la posibilidad de generar un Equipo de Trabajo, el cual



se sostuvo, gracias a una comunicación continua y a un esquema de reuniones periódicas de equipo. Dichas reuniones tuvieron como meta tanto la coordinación del trabajo, como generar espacios de formación continua.

Hubo cuatro jornadas anuales de formación interna del equipo en las que se trabajaron temas como:

- Leyes y Documentos en que se enmarca el ejercicio profesional. Actualizaciones.
- Escritura de la Historia Clínica y Consentimiento Informado. Problemas actuales. Instructivos del Programa.
- Control/supervisión clínica.
- Ateneos clínicos. Formalización de casos. Discusión.

Estos encuentros tuvieron el efecto de consolidar el equipo de trabajo. El mismo cuenta con una estructura en Red conformada en el año 2019, por: un Coordinador General del Programa, Coordinadores Territoriales, Profesionales Psicólogos, Supervisores Clínicos y Personal de la Secretaría de Extensión. Desde ese año, se contó con una nueva Sede Central, funcionando en el nuevo C.V.C. (Centro de Vinculación con la Comunidad) ubicado en Calle 2 N° 584 de la ciudad de La Plata, y cinco Sedes Territoriales, ubicadas en zonas periféricas de la ciudad, privilegiando zonas de vulnerabilidad y dificultad de acceso a los Servicios de Salud: Algunos funcionan en CCEU (Centros comunitarios de Extensión Universitaria) y otros se articulan a diferentes instituciones del territorio. En las Sedes se ofrece atención psicológica individual y/o grupal a niños, adolescentes y adultos.

#### **Sedes territoriales, en el año 2019:**

- 1- Villa Elvira: CCEU N° 7: Club. El Delfin Azul. Calle 122 y 609.
- 2- Berisso: Escuela Universitaria de Recursos Humanos Especializados en Salud (EURHES) calle: 161 entre 12 y 13 de Berisso.
- 3- Ensenada: Centro Cultural "María Emma Córdoba". Calle: 125 entre 5 y 7 de Punta Lara.
- 4- Romero: Biblioteca Popular "La Esquina". Calle: 32 entre 164 y 165.
- 5- San Carlos: ONG: La Máquina de los sueños" calle: 148 entre 35 y 36.

(Año a año, a partir de la evaluación continua, se producen algunos ajustes y cambios de sedes en función de las realidades cambiantes y con el criterio de ofrecer atención en distintos barrios de la región).

En la Sede Central, se realizaron las reuniones Generales de Equipo, Jornadas de Formación, Reuniones de Coordinadores y Supervisores. En dichas reuniones, contamos con la presencia de la Secretaria de Extensión de la Facultad, Adriana Villalva y del Decano de nuestra Unidad Académica, Xavier Oñativia, explicitando el apoyo al Programa como parte de la política de la gestión. Fortalecer la Extensión Universitaria en articulación con la Formación y la Investigación es parte de una política concreta de la Facultad y de la Universidad y la creación de estos espacios y programas son una de las formas en que se pone en acción.

En el mismo sentido, la creación de este nuevo espacio de la Facultad, el Centro de Vinculación con la Comunidad (CVC), en el año 2019, tuvo una enorme importancia, tanto a nivel logístico de los programas, como en la generación de una acción concreta en que se visibiliza y pone en funcionamiento el apoyo de la Facultad de Psicología y la Universidad Nacional de La Plata, a las acciones de Extensión Universitaria, jerarquizándola. En dicha Sede, funcionan, además del proyecto que estamos presentando, otros dependientes de la Secretaría de Extensión, como el COVO (Centro de Orientación Vocacional Ocupacional), el PROSAM (Programa de Promoción de la Salud de Adultos Mayores) y otras múltiples acciones, favoreciendo su conexión y articulación.

La formación tuvo un papel central, entendida como continua. La misma es necesaria en todas las áreas, pero en el ámbito de la Atención Clínica Psicológica, ésta tiene un lugar fundamental dado los cambios constantes y acelerados que se producen en el ámbito social y subjetivo, conllevan una constante revisión de los marcos teóricos y los modos de abordaje adecuados.

A su vez, la puesta en marcha del programa tuvo una peculiaridad: se incrementó notablemente en su participación la cantidad de psicólogos graduados puros, es decir, profesionales que, aunque la mayoría graduados de nuestra facultad, no participaban en otras actividades actuales en la Universidad. Con lo cual, tuvo un efecto de acercamiento de los mismos a la Universidad. En los encuentros, los mismos participantes realizaron un pedido explícito de formación actualizada y del deseo de participar en actividades de la Facultad.

También, la función de formación del Programa, tuvo su incidencia a nivel de la formación de Grado, en su articulación con las PPS (Prácticas Pre-profesionales). Las mismas desde su conformación, se realizaron en distintas instituciones de la región con las que la Facultad generó convenios. Este programa actualmente ofrece un espacio, propio de la Facultad, donde los alumnos pueden realizar las prácticas, fortaleciendo y enriqueciendo estas experiencias pedagógicas.

De este modo el presente programa de Extensión Universitaria, se articula con la Docencia Universitaria, ofreciendo un espacio para la formación de alumnos del nivel del grado como así también del posgraduado.

Atendiendo a la demanda existente de formación del posgraduado, y la complejidad que



tiene la misma en el área profesional de la *iniciación clínica*, se pensó y elaboró un programa específico para responder a esta necesidad. Es de subrayar que, en la formación de iniciación clínica, se necesita un despliegue de prácticas clínicas orientadas y supervisadas por profesionales-docentes de mayor experiencia, y para ello se necesita un espacio concreto de atención, lo cual no es sencillo de conseguir y sostener.

A su vez, se ha teniendo en cuenta, que en la región existen las becas de formación de Residencias Hospitalarias, dependientes del Ministerio de Salud de la Provincia de Buenos Aires, pero las mismas consisten en un número reducido de vacantes, no pudiendo acceder a las mismas la mayoría de los aspirantes interesados. Por otro lado, existen ofertas en la región de formación en clínica de posgrado, que implican un costo económico por parte del aspirante, no pudiendo la mayoría acceder a los mismos. La Facultad asume la responsabilidad de acompañar a los nuevos profesionales en ese trayecto de su formación generando un programa específico, de formación gratuita, el cual a su vez ofrece, la ventaja de aportar toda la experiencia y trayectoria de los docentes de la propia unidad académica en beneficio de la formación de los mismos, articulándola con las actuales investigaciones en curso en nuestra facultad.

Dicho programa, se gestó durante el año 2019, se aprobó a fines del mismo y se están dando los pasos para ponerlo en marcha en el transcurso del año 2020. Se denomina: «Formación, investigación y atención en salud mental: Iniciación Clínica». Programa general del CVC. Secretaría de Extensión de la Facultad de Psicología de la UNLP.

La elaboración y puesta en acción de un programa de estas características posee un carácter innovador, en la medida que propone un programa de formación clínica profesional a partir de la Extensión Universitaria, generando de este modo un impacto en el perfil extensionista de los profesionales que luego se desempeñarán en los distintas dependencias y sectores del sistema de salud tanto público como privado de la región y del país.

Estos programas también, promueven la articulación con investigación, haciendo hincapié en la perspectiva tanto pedagógica como de investigación que concibe que el saber se gesta en las prácticas, en la acción, estableciéndose la dimensión de la Extensión Universitaria como un espacio privilegiado para la investigación a través de la detección, delimitación y elaboración de nuevas problemáticas y saberes, en la que el lugar de la *reflexión sobre las prácticas* mismas cobra un lugar privilegiado. (Schon. 1992; Andreozzi, 1996; Perrrenoud, 2004; Escobar. 2012; 2015). Promueve también, la formalización de la experiencia y la socialización de los saberes generados, a través de publicaciones científicas y presentaciones en Jornadas, Congresos y eventos afines.

En el marco del programa de “Consultorios de Atención Psicológica de niños/as, Adolescentes, Adultos y Adultos Mayores”, se generó además del documento obligatorio por la “Ley Nacional de Derechos del Paciente en su relación con los Profesionales e Instituciones de la Salud”, llamado: *Consentimiento Informado* de aceptación de la Atención Psicológica (Ley Nacional N° 26.529 2009), un documento de firma optativa (también contemplado en la misma ley), para el consentimiento y autorización en relación a la “posibilidad de utilizar el material clínico extraído con fines académicos para la investigación y la docencia, contribuyendo a la formación de profesionales de la salud y a estudios que posibiliten una mejora de los dispositivos de atención”. Por supuesto, se explicita en el mismo, que dicho material será manipulado de manera tal que se garantice la confidencialidad, quedando al resguardo del Secreto Profesional los datos de identidad personal, como lo exige el Art. 7 Inc. C de la Ley Provincial 10.306, el Art.5 a 10 de la ley Nacional 26.529 y el Art. 12 de Código de Ética del Colegio de Psicólogos de la Provincia de Buenos Aires.

Estos documentos consisten en una herramienta muy valiosa, para obtener material clínico que pueda ser aprovechado para la investigación y formación de nuevos profesionales, en el marco del respeto por los derechos de los pacientes. Es de subrayar que, a partir de la experiencia de los Consultorios durante el año 2019, al serle leído y explicado detalladamente esta opción, la gran mayoría de los consultantes han aceptado y elegido firmar dicho consentimiento, manifestando valorar positivamente su aporte al estudio y mejora de los Servicios de Atención.

Otro rasgo a subrayar es que: en la trayectoria de formación en el programa de Iniciación Clínica, los participantes rotarán por sedes territoriales del Programa de “Consultorios de Atención Psicológica, de niños/as, adolescentes, adultos y adultos mayores”, enriqueciendo su formación con una experiencia concreta en zonas de alta vulnerabilidad social. La formación y el abordaje clínico que se propone, articula la formación psicoanalítica y la perspectiva comunitaria, teniendo en cuenta las particularidades de la comunidad en la que se inserta.

### **3.CONCLUSIONES**

Brevemente subrayamos la importancia que tiene al interior de nuestra Facultad de Psicología y de la Universidad Nacional de La Plata, la elaboración y concreción de Programas que ofrezcan formación continua y actualizada a nuestros estudiantes y profesionales, a través de la articulación entre Docencia, Investigación y Extensión como pilares fundamentales de nuestra institución. Esta acción implica una decisión política.

Se asume de este modo la responsabilidad que tiene la Universidad y nuestra Facultad



de Psicología de generar nuevos saberes y Dispositivos de Atención acorde a las realidades actuales de nuestra comunidad desde una política de Derechos, subrayando el lugar de la innovación. Para ello estos programas explicitan una perspectiva clínica y comunitaria.

Entendemos y planteamos entre nuestros objetivos, que la formación actualizada y orientada desde la perspectiva del psicoanálisis con una visión territorial, acorde a las problemáticas actuales de la comunidad, impacta en nuestros estudiantes (tanto de grado, como del postgrado) y en todo el sistema de salud enriqueciendo la formación de los futuros profesionales de la salud mental en el campo de lo público y comunitario. Es de subrayar que el psicoanálisis contemporáneo, se interroga y realiza su práctica desde las presentaciones y problemáticas actuales. Hacemos referencia a múltiples programas existentes de extensión e investigaciones en curso, trabajos presentados en jornadas, congresos, etc. que dan cuenta de esta articulación. De este modo, mostramos como al interior del programa se promueve la reflexión, discusión en equipo, formalización y difusión de los saberes generados a partir de las prácticas.

Para finalizar, paso a subrayar la importancia que tienen las Carreras de Especialización generadas por la Universidad como modos de jerarquizar la formación continua. En particular, el presente trabajo consiste en una oportunidad para reflexionar acerca del lugar que tuvo en mi trayectoria de formación el pasaje por la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria como un modo de fortalecer el rol del docente en la elaboración y gestión de programas y proyectos, que articulen la Docencia con la Extensión y la Investigación en la Universidad.

## BIBLIOGRAFÍA

Andreozzi, Marcela (1996). "El impacto formativo de la práctica. Avances de investigación sobre el papel de las "prácticas de formación" en el proceso de socialización profesional." Revista del Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación. "Instituciones Educativas. Los actores. Las prácticas" Año V. N° 9, octubre de 1996. Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

Escobar. S. (2012). Una propuesta de articulación de docencia, investigación y extensión universitaria para la enseñanza de la Psicopatología infantil. Tesis de Especialización. Universidad Nacional de La Plata. Recuperado el 24/03/2020, desde <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/25794>

Escobar, S. (2015). Una Propuesta de articulación de docencia, investigación y Extensión Universitaria para la Enseñanza de la Psicopatología infantil. Revista *Trayectorias Universitarias*. 1(1), 41-46. La Plata. Julio 2015. <http://revistas.unlp.edu.ar/trayectoriasUniversitarias>. ISSN 2469-0090

Escobar, S. (2018). Transmitir una experiencia de Atención Temprana en la Universidad. *Memorias de las Segundas jornadas sobre las prácticas Docentes en la Universidad Pública: "La enseñanza Universitaria a 100 años de la Reforma: legados, transformaciones y compromisos"*. (pp. 1789 a 1798). La Plata, abril de 2018. ISBN 978-950-34-1796-6

Escobar, S.; Piro, M.C; Romé, M.; Sosa, M. (2018). Psicoanálisis en extensión. La cuestión del consentimiento. Publicación en *Resúmenes de las 6tas Jornadas de Investigación en Psicología y 5to Encuentro de Becarias, Becarios y tesistas*. Facultad de Psicología. UNLP. ISBN 978-950-34-1715-7

Gimeno Sacristán, J. Pérez Gómez, A. (1993). Comprender y transformar la enseñanza. Madrid. Ediciones Morata Cap. IV.

Ley Nacional N° 20.061 (2005). "Ley de Protección Integral de los Derechos de las niñas, niños y adolescentes", sancionada en 28 de septiembre de 2005. Disponible en <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/110000-114999/110778/norma.htm> PDF. Consultada el 15/02/2020

Ley Nacional N° 26.529 (2009). "Ley Nacional de Derechos del Paciente en su relación con los Profesionales e Instituciones de la Salud", sancionada el 21 de octubre de 2009. Disponible en <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/160000-164999/160432/textact.htm>. PDF, consultada, el 15/02/2020.

Ley Nacional N° 26.657. (2020). "Ley Nacional de Salud Mental". Presidencia de La Nación, Decreto Reglamentario 603/2013. Dirección Nacional de Salud Mental y Adicciones.

Recuperado en [http://www.msal.gob.ar/images/stories/ryc/graficos/0000001237cnt-2018\\_ley-nacional-salud-mental-decreto-reglamentario.pdf](http://www.msal.gob.ar/images/stories/ryc/graficos/0000001237cnt-2018_ley-nacional-salud-mental-decreto-reglamentario.pdf) el 15/02/2020

Miller J. A. (1987/2019). *Causa y consentimiento*. C.A.B.A. Argentina. Paidós.

Perrenoud, P. (2004). "La Construcción de una postura reflexiva a través de un procedimiento clínico" Publicado en *Desarrollar la Práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica. Crítica y Fundamentos 1*. Barcelona. GRAO.

Piro, M.C.; Martín, J.; Kopelovich, M.; Facio, G.; Escobar, S.; Bracco, A. y Guardarucci, M. (2012). Psicoanálisis en Extensión. Lecturas de la constitución del lazo parento-filial a partir de una experiencia de taller. *ExT: Revista de Extensión de la Universidad Nacional de Córdoba*, 2 (4), sin paginar. [Publicación internacional. ISSN 2250-7272. Con referato interno y externo].

Piro, M. C. (2018). *Cuerpo, época y presentaciones sintomáticas actuales: interrogantes y desafíos en psicopatología infanto-juvenil* (Directora: Lic. Esp. María Cristina Piro). Proyecto: S049 - Facultad de Psicología, UNLP. Actas de Sexto Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología. UNLP. ISBN 978-950-34-1601-3

Programa de Extensión **(2019)**. *“Consultorios de atención psicológica de niños/as, adolescentes, adultos y adultos mayores.”* Secretaría de Extensión de la Facultad de Psicología de la UNLP.

Programa de Extensión (2019). Formación, investigación y atención en salud mental: *Iniciación Clínica*. Programa general del C.V.C (Centro de Vinculación con la Comunidad):. Secretaría de Extensión de la Facultad de Psicología de la UNLP.

Schon D. A. (1992). La formación de profesionales reflexivos. *Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Bs. As. Paidós, Cap. 1 y 2.

# La extensión universitaria como camino para repensar la docencia y la investigación hacia la inclusión social

**Tricerri, M. Alejandra** <sup>1</sup>

**Rosú, Silvana A.** <sup>2</sup>

**Gisonno, Romina A.** <sup>3</sup>

**Bonelli, Verónica** <sup>4</sup>

<sup>1</sup>Cátedra Bioquímica Clínica I, Fac. Cs. Médicas, UNLP. Instituto de Investigaciones Bioquímicas de La Plata (INIBIOLP). Argentina. [aletricerri@gmail.com](mailto:aletricerri@gmail.com)

<sup>2</sup>Instituto de Investigaciones Bioquímicas de La Plata (INIBIOLP). Cátedra Bioquímica y Biología Molecular, Fac. Cs. Médicas, UNLP. Argentina. [srosu@med.unlp.edu.ar](mailto:srosu@med.unlp.edu.ar)

<sup>3</sup> Cátedra Bioquímica Clínica I, Fac. Cs. Médicas, UNLP. Instituto de Investigaciones Bioquímicas de La Plata (INIBIOLP). Argentina. [rominagisonno@gmail.com](mailto:rominagisonno@gmail.com)

<sup>4</sup>Centro Especializado Bachillerato de Adultos en Salud N° 1 Floreal Ferrara (CEBAS). Argentina. [verobonelli@gmail.com](mailto:verobonelli@gmail.com)

## RESUMEN

El Instituto de Investigaciones Bioquímicas de La Plata (INIBIOLP) desarrolla exitosamente desde hace varios años un programa de pasantías para estudiantes próximos a egresar del colegio secundario. Está especialmente destinado a alumnos con vocación en el área de salud y cuyos medios sociales y económicos les implica un alejamiento al sentimiento de “posibilidad” de transitar un ambiente universitario. El objetivo del programa es colaborar para que estos alumnos se conciben capaces y esto les ayude a tomar la decisión de inscribirse en el nivel superior. La ejecución de una actividad de investigación es la excusa para convocar a un tránsito periódico en un ambiente de elaboración de pensamientos críticos, de aprehensión de destrezas prácticas y estímulo a la inserción en la academia. Dado el espíritu de este proyecto, los destinatarios por excelencia son estudiantes próximos a egresar del Centro de Especialización Bachillerato de Adultos en Salud (CEBAS N° 1 Floreal Ferrara). La experiencia en estos años es altamente estimulante, ya que varios de ellos logran la percepción de inscribirse, algunos en Medicina, Obstetricia y gran parte en Enfermería. Consideramos por tanto que



gran parte del logro de este proyecto es el fomentar la posibilidad de inserción en la educación superior en áreas de salud a un grupo poblacional con alta vocación y esfuerzo de superación, en especial en estos momentos históricos de reivindicación social de estas profesiones.

El proyecto involucra articulación de distintos actores (Docentes, No docentes, investigadores, alumnos y graduados jóvenes) que participan como instructores. Todos ellos pertenecen al INIBIOLP ó a la Facultad de Ciencias Médicas (incluso alumnos avanzados de esta carrera). Se implementan experiencias que, si bien son parte del quehacer en su desempeño profesional ya sea en las prácticas docentes o de investigación, son resignificadas para que sean reconocidas y entendible por los alumnos mediante un lenguaje accesible, en un entorno contenedor, y que avalen el recrear como posible la futura práctica a la que estos pasantes puedan enfrentarse en su campo laboral. Por tanto consideramos que un segundo logro de este proyecto es el estimular en el plantel de instructores el espíritu solidario e integral de la educación y el desarrollo interrelacionado de los 3 pilares de la universidad: investigación, docencia y extensión.

**PALABRAS CLAVE:** Integración, Docencia, Investigación, extensión, inclusión social

## 1.INTRODUCCIÓN

La educación es una conquista de un valor incalculable. La Universidad se ubica para mucha gente en la representación de "Casa de altos estudios", tan alta como la distancia que media en pensar en su acceso. Esta representación es aún más fuerte para la Facultad de Ciencias Médicas, por la construcción social en torno a ella. La expectativa de cursar estudios superiores es muchas veces descartada por los alumnos por considerarlas para individuos "especiales" o con "poder adquisitivo alto". El INIBIOLP, dependiente en parte de la UNLP, está desarrollando -desde hace 16 años- un proyecto de extensión que involucra pasantías de alumnos del último año de colegios secundarios. El éxito del mismo es evidente, en particular para estudiantes provenientes de escuelas públicas de menores recursos. A una actitud tímida y expectante observada al inicio, se le confrontó un entusiasmo y sentido de superación a medida que el pasante se descubre capaz de desarrollar su actividad. Pero además los alumnos actúan como "puente" entre estos ámbitos y la población en general, transmitiendo el quehacer científico, con palabras sencillas y conceptos claros. Algunas experiencias son comentadas desde los compañeros de años anteriores, y la convocatoria se incentiva, siendo cada vez más numerosa la concurrencia (Tabla 1).

Por supuesto un punto crítico del desarrollo de esta experiencia es la capacidad de compar-

tir saberes del instructor con la comunidad. El lenguaje utilizado en la práctica cotidiana de la academia, ya sea desde la docencia o desde la investigación, es lejano en general a las realidades que confrontan los grupos de alumnos que participan y que concurren con alta expectativa, incentivada desde las autoridades del colegio o de sus propios compañeros de años anteriores. La frustración que pueda generarse, de ser recibidos con una actitud demasiado rigurosa y lejana a su comprensión, podría inducir el efecto opuesto a lo esperado. Sin duda la necesidad de construir ese diálogo genuino, nos interroga y desafía a buscar los modos de entrelazarnos, desde nuestra racionalidad pero también desde una disposición al encuentro que conduzca a la satisfacción de la experiencia compartida. Es por tanto esencial el diseño experimental y actitudinal que resulte en el bienestar de dicha experiencia.

Este proceso interno personal en los instructores es una construcción que fue madurando con el transcurrir de su participación. Como fue comentado, este proyecto nace en el seno de un instituto de investigación (INIBIOLP), e impulsado por docentes universitarios e investigadores, con el objetivo inicial de divulgar la investigación o la carrera de Medicina como probable campo vocacional. Sin embargo, con el tiempo el espíritu del proyecto se acerca más al campo social y por tanto cambia el perfil de alumnos convocados. Al enfrentarse ahora el instructor con estudiantes cuya realidad se pudo manifestar en alguna ocasión por la frase: "pensar que pasaba con el micro todos los días y pensé que nunca entraría a la facultad"... fue necesario plantearse el desafío de acercarse a la comunidad, revisando la propia práctica docente o de investigador para sea accesible a esa interlocución. El objetivo principal entonces es que la docencia y la investigación científica se vuelvan un conector hacia esa comunidad que requiere sentir en cambio el sentimiento de "posibilidad" de ser incluido en este ambiente gratuito y público pero tan impropio. Consideramos que esta construcción (desde el instructor hacia la comunidad y la de los alumnos hacia la academia) se resume en una interrelación entre las funciones institucionales de la universidad, y los modos de transitarlas.

## **2.DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA / DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN**

El desarrollo del proyecto ("Pasantía de alumnos de colegios secundarios a la academia") implica la concurrencia de estudiantes, con una periodicidad semanal y durante 3 meses, al INIBIOLP, instituto dependiente en parte de la Universidad Nacional de La Plata y emplazado en la Facultad de Ciencias Médicas. Durante ese periodo ellos son guiados en grupos de 5-6 por cada instructor, el que pauta previamente actividades a desarrollar en cada encuentro. Dado el campo profesional de los mismos (investigación o docencia en el área biomédica), se proponen tareas prácticas que impliquen manipulación de instrumental, de reactivos o de equipos



de laboratorio, que puedan ser entendibles y discutibles, y que permitan reforzar conceptos adquiridos en el colegio y extrapolados al marco de un futuro ejercicio profesional. Por ejemplo, una actividad que logra gran aceptación, es la de práctica de venopunción, usando simuladores contruidos a tal fin, y que es una actividad práctica diseñada para los alumnos de 4<sup>to</sup> año de la Carrera de Medicina (Cátedra de Bioquímica Clínica I). Otras actividades que son empleadas en cambio en el campo de la investigación (como técnicas de cromatografía de alta performance), son rediseñadas simulando situaciones de la bioquímica clínica, como puede ser la interpretación de hemoglobina glicosilada. Este aprendizaje se madura además en base a la devolución en cada experiencia, haciendo de ello una construcción dinámica y enriquecedora. Así, contra nuestra impresión de que esta última experiencia hubiera sido difícil de aprehender, resultó atrapar la atención de los estudiantes, al ser la diabetes una patología que es común a su experiencia cotidiana. Ejemplos de estas actividades se muestran en las fotos de 1 a 4.

Es además importante resaltar el enriquecimiento a nivel personal que se logra, en especial de parte de los instructores. El interactuar con un medio social muchas veces ajeno a nuestras realidades cotidianas incrementa un intercambio de experiencias que llevan al fortalecimiento de los lazos personales. La alegría del encuentro en las actividades es una gran motivación para la dedicación de los tiempos que la participación en este proyecto requiere. Las fotos 4 a 7 muestran encuentros de grupos con sus correspondientes instructores.

Al final de los tres meses de concurrencia, y para integrar las experiencias personales se realiza un acto académico, al que se invita a participar a docentes de la institución, autoridades de la Facultad y del INIBIOLP, familiares y tutores etc. Se confecciona un video en el que se resume el espíritu del proyecto y las actividades de los grupos, el que se proyecta y se da una copia a cada alumno para divulgación entre su entorno social. Se otorga además un certificado que acredita el cumplimiento, con el peso simbólico de documentar la culminación de una actividad académica (fotos 8 a 10).

Tabla 1 Número de alumnos pasantes que culminan el proyecto por año

Año	Número alumnos
2010	7
2011	4
2012	8
2013	7
2014	18
2015	22
2016	33
2017	42
2018	38
2019	40

### **3.CONCLUSIONES**

Consideramos que los campos de incumbencia de la universidad, investigación, docencia y extensión, se coordinan en un proyecto de marco social, permitiendo no sólo la difusión de la universidad en la población en general, sino y especialmente revalorizando los campos de la medicina social, en un momento histórico en el que las profesiones de salud son revalorizadas.

El contacto con los estudiantes y sus expectativas y deseos, fue permitiendo recrear en cada cohorte las propuestas de experiencias que era posible hacerlos transitar. Ello nos trajo como consecuencias nuevas articulaciones entre cátedras y equipos de la Unidad Académica, que enriqueció la experiencia de crecimiento de alumnos y docentes de la Facultad. Cada espacio que se abre con el afuera, aporta un sinfín de desafíos para el reconocimiento, la innovación y la creatividad.

Descubrimos que no hay una experiencia para ofrecer, sino un sin número de ellas. Sin duda la extensión universitaria es una puerta que da lugar y desafíos. Cómo acercar la ciencia a la comunidad, como hacerlo desde las unidades académicas para nutrirnos de ese intercambio sigue siendo el desafío. Una universidad más cerca de su pueblo, con mayor accesibilidad.

### **Agradecimientos**

Al Director del INIBIOLP, Dr H. Garda

A las autoridades de la Facultad de Ciencias Médicas

Y a la secretaría de extensión

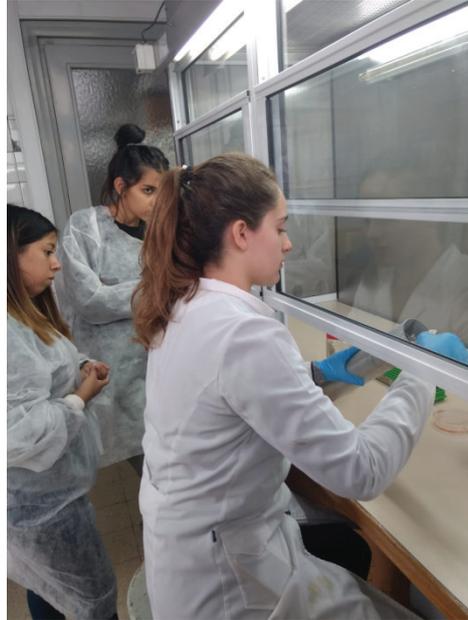
A instructores: investigadores, docentes, alumnos avanzados de Medicina

A No docentes (coordinador del proyecto)

Al CONICET y Universidad de La Plata (por fondos pertenecientes a los distintos subsidios y que son aportados al desarrollo del proyecto)



REGISTRO DE EXPERIENCIAS DE ALUMNOS DURANTE LAS ACTIVIDADES PRACTICAS



REGISTRO DE EXPERIENCIAS DE INTERRELACION PERSONAL, DE MOMENTOS COMPARTIDOS ENTRE DOCENTES INSTRUCTORES Y PASAN



REGISTRO ACTO FINAL, PROYECCION DE VIDEO RESUMIENDO ACTIVIDADES Y ENTREGA DE DIPLOMAS



# La responsabilidad de que se apropien del derecho a una educación integral

**Alvarez, Cecilia<sup>1</sup>**

**Cozzarin, Ana Laura<sup>2</sup>**

**Feloy, Lucas Eugenio<sup>3</sup>**

**Maffia, Ernesto<sup>4</sup>**

**Ruiz Diaz, Fernando<sup>5</sup>**

1 Departamento de Mecánica, Facultad de Ingeniería, UNLP, Argentina. [cecilia.alvarez@ing.unlp.edu.ar](mailto:cecilia.alvarez@ing.unlp.edu.ar)

2 Departamento de Mecánica, Facultad de Ingeniería, UNLP, Argentina. [acozzarin@ing.unlp.edu.ar](mailto:acozzarin@ing.unlp.edu.ar)

3 Departamento de Mecánica, Facultad de Ingeniería, UNLP, Argentina. [lucas.feloy@ing.unlp.edu.ar](mailto:lucas.feloy@ing.unlp.edu.ar)

4 Departamento de Mecánica, Facultad de Ingeniería, UNLP, Argentina. [ernesto.maffia@ing.unlp.edu.ar](mailto:ernesto.maffia@ing.unlp.edu.ar)

5 Departamento de Mecánica, Facultad de Ingeniería, UNLP, Argentina. [fernando.ruizdiaz@ing.unlp.edu.ar](mailto:fernando.ruizdiaz@ing.unlp.edu.ar)

## RESUMEN

El eslogan del derecho a la educación superior es algo que ya fue apropiado por gran parte de la sociedad, aunque aún existen modelos políticos que pretenden avasallar ese derecho. La Universidad tiene la responsabilidad de hacer que la formación que brinda, que el conocimiento que produce, que los vínculos que crea con distintas instituciones, organizaciones y actores, tengan como horizonte el bien común de la sociedad. Lo que interpela la práctica docente de quienes creemos que ese derecho a la educación superior debe estar acompañado del derecho a una formación integral, y no sólo técnica como se recibe en algunos sectores de la Universidad, es que nos exige a las Instituciones y a sus docentes generar condiciones de acceso, aprendizaje integral y egreso para lograr el fin propuesto.

A través de la extensión universitaria, aquellas carreras fuertemente dedicadas a lo técnico, encontramos el camino propicio para acercar a los alumnos y a las alumnas a la cuestión social y con ello brindarle una educación más integral. También a través de la extensión se logra un canal propicio para la comunicación entre los movimientos sociales, que son quienes mejores detectan las necesidades de ciertos sectores sociales, y la Universidad. Un grupo de universitarios no debe ser el eslabón final que se involucra en la red aportando una solución



al problema social ya que al no haber vivenciado esa problemática no puede leerla en su conjunto, sino está presente desde el momento mismo de su definición a través del intercambio con los movimientos sociales. En ese sentido, es posible cuestionar la idea de que la voluntad de un grupo de investigación por generar conocimiento aplicado sea suficiente para asegurar su utilidad social.

La educación y el proceso de enseñanza aprendizaje no se resuelve sólo con herramientas técnicas, ni con instrumentos ni con tecnología, es necesaria discusión y decisión política, es por ello que presentamos el presente trabajo que intenta acercar la mirada de un grupo de ingenieros sobre la educación que reciben sus alumnos y alumnas a lo largo de toda su trayectoria educativa. Se encontrará, además, una fuerte vía para acercar la universidad a sectores relegados, esos a los que no les alcanza sólo con que la Universidad sea "gratuita".

**PALABRAS CLAVE:** Extensión, educación integral, derechos

## 1.INTRODUCCIÓN

La apropiación del derecho a la universidad forma parte de la herencia que la última década de transformaciones sociales, políticas, económicas y culturales nos dejó. La brutal contradicción entre un proyecto político que intentó ampliar progresivamente el campo de los derechos y un programa cuyo signo distintivo fue la mercantilización de todos los ámbitos de la vida, se despliega en estos días en nuestro país con el desarrollo de una creciente conflictividad social que aún espera encontrar su cauce político. A través de la contrapuesta de estos dos modelos ha quedado en evidencia, el rol decisivo del Estado en la determinación del rumbo del proceso social, y la importancia de la orientación política de su intervención, imprescindible para expandir el territorio de la igualdad o, contrariamente, para facilitar la concentración de la riqueza y la reproducción de los privilegios sólo para algunos.

La apropiación de las decisiones del Estado por parte de sectores económicos dominantes hace unos años ha producido un inmenso cambio en la dirección de la política pública, con un impacto terriblemente negativo en las condiciones de vida de los sectores populares y, sobre todo, con un efecto altamente destructivo sobre el horizonte de previsibilidad y expectativa de progreso que dificultosamente había podido construirse para una parte importante de la población trabajadora. Esta expectativa no estaba ligada exclusivamente a la aspiración de una continua mejora en las condiciones materiales de la vida personal o familiar en el marco de cierta estabilidad económica asegurada por la protección estatal, aun cuando dicha aspi-

ración no fuera irrelevante, ni plenamente fundada. Potencialmente mucho más inquietante que el deseo de acceder a algún grado de bienestar material –y, en este sentido, mucho más movilizador– les resulta la conciencia de derechos recuperada, renovada, acrecentada, que pudo desarrollarse en nuestra sociedad en la década anterior. La mejor prueba de ello reside en el énfasis con que las usinas ideológicas del establishment trabajaron y trabajan para instalar como sentido común la idea de que todo aquello fue un engaño: nos engañaron cuando nos decían que se trataba de construir una patria para todos y todas; nos engañamos cuando creímos que podíamos ser iguales, nos engañaron cuando creíamos que podíamos tener derecho a querer comprar un auto usado o hacer un pequeño viaje a la costa. Un combate encarnizado contra el principio de la igualdad erige al mérito como una explicación de los logros individuales y, sobre todo, de los fracasos. Una no por conocida menos eficaz diatriba contra lo público y la acción igualadora del Estado, insiste en la competencia como mecanismo natural de asignación de las oportunidades y distribución de los bienes.

La Universidad pública fue, también, blanco de esta campaña de desprestigio hacia lo público. Junto al rápido proceso de desfinanciamiento de las instituciones, se desplegó propaganda inocultablemente destinada a asociar a las universidades públicas con la corrupción, la ineficiencia y la arbitrariedad. La descalificación de las Universidades de reciente creación, particularmente aquellas situadas en el Conurbano bonaerense, expone la motivación de esta operación ideológica, porque ellas representan –incluso más allá de la efectividad de sus acciones institucionales y del alcance real de sus compromisos– la afirmación del derecho a la Universidad como objetivo de una política de Estado. La existencia misma de estas Universidades se ha convertido en la prueba irrefutable de que hubo un tiempo en que se pensó que todos y todas podían acceder a la formación superior y participar de la producción social del conocimiento, en la medida en que se destinara parte del esfuerzo común a sustentar el desarrollo y la expansión del Sistema Universitario Público.

Lo que está en juego es el conjunto de representaciones, horizontes y expectativas dominantes en un tiempo histórico en cuyo interior emergen las luchas, las diferencias, las tensiones y las contradicciones. Como parte del horizonte de sentido instaurado por la recuperación de la idea de igualdad a través de la expansión y reconocimiento de derechos, el derecho a la educación superior y el derecho a la universidad son la actualidad seriamente cuestionados ante la conjunción de una serie de fenómenos globales, regionales y nacionales.

Este aspecto no es un señalamiento menor, puesto que si bien el modelo y la lógica del sistema universitario se configuran en una interacción entre Estado, Sociedad y Universidad, las Universidades son instituciones complejas que poseen una inercia muy grande y la expresión de los procesos políticos y sociales en ellas está lejos de ser directa y lineal. Por una parte, la universidad como institución fue creada antes de que se cree el estado nación en Europa. Y



lo mismo sucede en la región: las universidades preexisten a la configuración de los estados nacionales, algunas de ellas, como la Universidad de Córdoba, preexisten al Virreinato del Río de la Plata. Un análisis de la coyuntura política y su relación con el debate sobre el rumbo de las universidades en la región no puede prescindir de esta dimensión inercial, que las hace difíciles de transformar.

Pero a la vez, como contrapartida, las universidades son un espacio donde, en ciertas coyunturas, la politización es rápida y precede incluso a los ciclos que luego se extienden al conjunto de la sociedad. La consideración sobre el futuro del derecho a la universidad como horizonte de época dentro de la misma universidad debe atender, además de a las determinaciones de la coyuntura global, regional y nacional, a esta doble dinámica: la inercia ante los cambios estructurales y la rápida politización por el componente juvenil que participa en la vida universitaria.

La evaluación crítica del acceso y por lo tanto, de los obstáculos del acceso debe incluir explícitamente el carácter colonial de la universidad moderna. La universidad no sólo participó en la exclusión social de las razas y las etnias consideradas inferiores, sino que también teorizó sobre su inferioridad, una inferioridad extendida a los conocimientos producidos por los grupos excluidos, en nombre de la prioridad epistemológica concedida a la ciencia. Las tareas de democratización del acceso son particularmente exigentes porque cuestionan la universidad en conjunto.

La Universidad tiene la responsabilidad de hacer que la formación que brinda, que el conocimiento que produce, que los vínculos que crea con distintas instituciones, organizaciones y actores, tengan como horizonte el bien común de la sociedad. Para no perder el horizonte del bien común de la sociedad, quienes suscribimos creemos que la crisis por la se atraviesa actualmente en las Universidades se fortalecería con un diálogo entre científicos y los movimientos sociales, y esto lo vinculamos directamente a las actividades de extensión universitaria. La extensión universitaria en la UNLP tiene como antecedente al movimiento ocurrido en las Universidades Inglesas a finales del siglo XIX. Al desarrollarse la revolución industrial fue necesario aumentar la educación en ciertos sectores de la población, dando lugar a nuevas modalidades educativas no formales. Esta necesidad de formación educativa que presentaban los trabajadores de la época fue absorbida por la Universidad a través de la extensión. En 1904 Joaquín V. González fundó, a partir de la existencia de la Universidad Provincial de La Plata, a la Universidad Nacional de La Plata. Era su objetivo crear una Universidad que se diferenciara de las Universidades Nacionales que se encontraban en las ciudades de Córdoba y Buenos Aires, y así lo expresaba en sus escritos, "Dicen los críticos que no hay espacio en la Argentina para otra universidad, y sería verdad si fuera una universidad más, pero yo estoy hablando de una universidad de distinto cuño". Esta nueva Universidad sería científica y dedi-

cada a la creación del conocimiento, pero pensando en las nuevas tendencias mundiales, por lo cual encontró que era fundamental desarrollar la extensión universitaria.

Para encontrar el camino del bien común constituye un imperativo mejorar la acción política de los movimientos sociales y su diálogo con la Universidad. Su entendimiento del fenómeno contemporáneo puede ser mejorado así como su capacidad de proponer y contribuir a la construcción de un mundo y sociedad más justa. En vista de la crisis de práctica política en el mundo de hoy la pregunta que constantemente debemos formularnos es cómo fortalecer el impacto social y político de los movimientos. Deberíamos de buscar la manera de fortalecer las cooperativas de trabajo, colaborar con las ONG y nutrirnos como Universidad de esa "ecología de saberes" para transitar la crisis y alcanzar la legitimidad de la Universidad que pretendemos. A partir de estas base que expresamos es que formulamos el presente trabajo con el fin de volcar la experiencia alcanzada por un grupo de extensionistas de Ingeniería a través del proyecto "Recuperando juntos – Una oportunidad de cooperación"

## **2.CARACTERÍSTICAS BREVES DE ALGUNOS DE LOS PROYECTOS EN LOS QUE HEMOS PARTICIPADO**

Algunos de los docentes que suscriben trabajan en actividades de extensión en conjunto desde hace casi quince años. Algunas de las actividades desarrolladas por este grupo de docentes, entre otros, fueron capacitaciones técnicas como por ejemplo la efectuada en Florencio Varela a gente desocupada de "operadores de producción". Otras actividades que pueden citarse, en este caso ya con alumnos, fue la colaboración en el desarme de computadoras con la finalidad de que las mismas se rearmen para ser entregadas a escuelas con alumnos con capacidades diferentes o la participación en voluntariados (de convocatoria nacional) de cursos cortos de capacitación técnica. También hemos participado en actividades de convocatoria nacional como ser "Te doy una mano y aprendo contigo", realizada en el Hogar Convivencial de Niños "Sor María Ludovica" de Villa Elisa, "Comunicación comunitaria como herramienta para el desarrollo Social" realizado en el Canal Comunitario Naturaleza Viva, o proyectos acreditados por la UNLP como ser "Responsabilidad Social Universitaria", "Alerta! Basura" entre otros.

El proyecto "Recuperando juntos" es un proyecto de extensión acreditado en la Convocatoria Ordinaria del 2018, cuya Unidad Ejecutora es la Facultad de Ciencias Económicas y nosotros, un grupo de extensionistas de la Facultad de Ingeniería, somos una de las Unidades participantes. El equipo que logramos formar en Ingeniería sufrió cambios durante el periodo comprendido entre la presentación del proyecto y la puesta en marcha del plan de trabajo, en particular es en el caso de los alumnos. Sin embargo hoy podemos manifestar que hemos logrado formar un



equipo de alumnos comprometidos y dispuestos a trabajar en forma colaborativa.

Si bien este último proyecto originalmente fue interfacultades, hoy se encuentra desarticulado ya que no fue presentado en la nueva convocatoria por la Unidad Ejecutora, sin embargo ello y atento a nuestro compromiso extensionista mantenemos el vínculo con la Cooperativa de Recicladores Unidos, fortaleciendo el trabajo propuesto inicialmente. Esta cooperativa es parte del movimiento MTE, Movimiento de Trabajadores Excluidos. Federación Argentina de Cartoneros Carreros y Recicladores. El MTE es una organización social independiente de los partidos políticos de diferentes barrios populares de la Argentina que lucha por la dignidad de los excluidos del sistema económico formal buscando su inclusión. Esta organización popular, funda cooperativas y unidades económicas populares para mejorar la vida de todos los trabajadores y las trabajadoras, defendiendo el derecho al trabajo por sobre todas las cosas y enfrentando los abusos de ciertos sectores.

### **3.DESCRIPCIONES GENERALES DE ALGUNAS EXPERIENCIAS QUE MOTIVARON LA REFLEXIÓN**

Para iniciar las actividades realizamos convocatorias en las aulas de alguna de las materias en donde realizamos nuestra labor docente, cuando hacemos convocatorias las hacemos sólo en un aula y luego si es necesario extendemos a otras para que la cantidad de alumnos que participen no nos sobrepase la atención que podemos ofrecerles, sabemos que en Ingeniería no existen gran cantidad de propuestas para realizar este tipo de actividades y es común los jóvenes se enganchen en primera instancia a participar en las mismas. Las invitaciones se realizan a través de una breve charla del grupo de docentes sobre qué es la extensión universitaria y, en alguna ocasión particular con material del lugar donde trabajaremos, por ejemplo en el caso de la cooperativa de Recicladores Unidos, con la reproducción de un breve video institucional con que cuentan e incluso con la participación de integrantes de la cooperativa. Luego de ello, realizamos otro día alguna reunión con quienes muestran interés en participar. Si bien sólo un grupo reducido participa de las actividades extracurriculares, para muchos de los alumnos este es el primer contacto con la extensión universitaria, a través del cual se intenta expandir su concepción acerca del papel de la universidad y sus actores.

Es importante de destacar que, hasta ahora, cuando invitábamos a los alumnos y alumnas a participar de las actividades de extensión éramos explícitos en comunicarles que no les daríamos créditos por esta actividad. Si bien la Facultad de Ingeniería actualmente reconoce a las actividades de extensión como práctica profesional supervisada, la mayoría de nuestros estudiantes son de los primeros años y ello no le permitía vincular esta actividad con la PPS.

Actualmente, con el cambio de plan de estudio en Ingeniería se han incorporado las Actividades de Formación Complementaria a la currícula por lo cual creemos que muchos más alumnos y alumnas, y quizás con menos interés genuino, van a participar en estas actividades a partir de este año o el próximo.

A través de los diferentes encuentros que tenemos con los alumnos intentamos mostrarles que si bien en la teoría todo lo que se realiza en la Universidad es en función de buscar el bien común de la sociedad, esto no puede lograrse sin la intervención de muchos actores que muchas veces los mismos alumnos desconocen. Hay infinidad de actores desarrollando actividades buscando el bien común de la sociedad, y si la Universidad, con todos los académicos y científicos que cuenta, interactúa y articula a estos movimientos se podría alcanzar el objetivo más rápidamente.

A su vez, los saberes que imparten estos sectores y movimientos sociales no pueden ser alcanzados por los alumnos a través de los docentes en un aula, quien no transita por las actividades de extensión nunca podrá vivenciar lo que circula por ella, hay aprendizajes que no son teóricos y se alcanzan solamente si uno realiza la actividad.

En la actividad de “Te doy una mano y aprendo contigo” en el Hogar Convivencial de Niños y Niñas, por ejemplo, los estudiantes se encontraron con una realidad por la cual nunca habían transitado, la movilización que les produjo realizar la actividad fue más allá de todo lo técnico que pudieron apropiarse luego de cerrar el proyecto, generaron vínculos diferentes entre ellos al encontrarse movilizados por cuestiones que trascendían a la facultad. Comenzaron a pensar en otras cosas que no se vinculaban con una instalación eléctrica en sí, que era el fin por el cual iniciaron la actividad, pero sí con el espacio al cual iba apuntada esa instalación, reflexionar en las acciones que a futuro como profesionales podemos aportar a la sociedad para el bien social, comenzaron a generarse interrogantes no vinculados a la ingeniería, que si bien no podían realizar acciones para modificar cuestiones judiciales los hace ciudadanos más críticos y reflexivos a la hora de tomar decisiones.

Durante el desarrollo de actividades del proyecto “Recuperando juntos”, por citar otro ejemplo, el grupo de alumnos en conjunto con docentes asistió a los talleres de separación de residuos que posee la Cooperativa de Recicladores Unidos para comprender mejor su situación. La participación de los docentes en dicha instancia intentó ser de guía y moderadores en el diálogo entre alumnos y trabajadores, de manera de correr a los alumnos de una posición de espectadores. Y se logró un punto de inflexión en la participación de los alumnos y su manera de analizar el problema, obligándolos a incorporar en sus evaluaciones factores humanos y aumentando el vínculo con el proyecto. A las respuestas técnicas que estaban buscando, cómo generar una separación más eficiente, el impacto ambiental, diseño de máquinas, qué materiales poseen más o menos valor y cuestiones organizativas alrededor del flujo de traba-



jo, le sumaron cuestiones vinculadas a los trabajadores, como condiciones en las que realizan la separación, horarios, remuneraciones, higiene y seguridad.

Actualmente, durante esta cuarentena, estamos en un proceso de sistematización de experiencias. Entendemos esta sistematización como procesos históricos y complejos en los que intervienen diferentes actores y que se llevan a cabo en un contexto económico, social y cultural determinado, y en situaciones organizativas o institucionales particulares. Por ello, hablar de sistematizar experiencias alude a un esfuerzo cualitativamente más complejo que el que implica solamente organizar o clasificar datos, es decir, sistematizar informaciones. También tenemos en cuenta que en toda experiencia están presentes las percepciones, sensaciones, emociones e interpretaciones de cada una de las personas que viven esas experiencias, es decir de sus protagonistas.

Esta sistematización produce un conocimiento que potencia la propia práctica con un sentido transformador. Se trata de una mirada a la experiencia vivida pero no para quedarse en el pasado, sino para proyectarse hacia el futuro. Es una producción de conocimiento para la acción transformadora, que es posible en la medida que comprendemos mejor el entramado de relaciones que explican nuestro quehacer.

### **3.CONCLUSIONES**

Encontramos en la extensión universitaria un espacio de aprendizaje para los alumnos y las alumnas único y muy propicio para su educación. Facultades muy técnicas, como ser la Facultad de Ingeniería y con poca mirada de lo social se enriquecen de sobremanera al transitar por actividades de este tipo.

A través de la extensión universitaria se logra, además, un canal propicio para la comunicación entre los movimientos sociales, que son quienes mejores detectan las necesidades de ciertos sectores sociales, y la Universidad. A partir de esta comunicación y las acciones que desarrollemos en función del diálogo y las necesidades detectadas los docentes universitarios podremos realizar una exhaustiva sistematización de las experiencias con una revisión crítica de la labor desarrollada por los equipos extensionistas, con el objetivo de generar reflexiones teóricas que sirvan tanto como insumos para la docencia como para compartir con otros espacios similares, condición complicada de implementar en nuestra facultad donde lo más importante actualmente pasa por la transferencia y la investigación.

Si como docentes universitarios afirmamos que la educación superior es un derecho y queremos que se apropien del derecho a una educación integral, nos obliga como docentes a generar condiciones de ejercicio de ese derecho, y esto es generar condiciones de acceso, de

aprendizaje y de egreso de nuestros estudiantes. Si creemos que las actividades de extensión fortalecen la formación integral de los ingenieros deberíamos de pensar en que cada vez más alumnas y alumnos transiten por estas actividades.

Por otro lado, quienes participan activamente de la Facultad de Ingeniería deben analizar críticamente la función social de la profesión, su proceso de construcción histórica y las condiciones económicas, políticas, sociales y gremiales que afectan los diferentes modos de ejercer una misma profesión y las consecuencias sociales de esos diferentes modos, para otorgarle al alumnado la más completa y responsable formación.

Al existir actualmente las actividades de formación complementaria se contará con mayor número de estudiantes en los proyectos, no sólo motivados por la actividad en sí sino que también por los créditos a obtener, lo que hará repensar nuestras actividades de extensión dado que actualmente nos basábamos mucho en la motivación genuina de las alumnas y los alumnos.

Se debería lograr que en Ingeniería las actividades de extensión formen parte de proyectos institucionales y curriculares que le garanticen continuidad y coherencia. Se debería de tratar de articular diferentes prácticas y experiencias en un proyecto institucional común que construya un currículo alternativo, en el cual se desarrollen fuertemente otras perspectivas, además de la técnica. Creemos en la importancia de la continuidad pedagógica en este tipo de saberes sociales que se desarrollan a través de la extensión universitaria y no nos parece pertinente los estudiantes pasen por una actividad de este tipo en la carrera y nunca más vuelvan a realizar actividades de extensión, ya que la mirada social puede profundizarse si se continúa en esa línea.

A su vez, no se puede pretender que los alumnos y las alumnas no valoricen de manera diferenciada a las actividades de la Universidad, saberes técnicos (investigación), saberes pedagógicos (docencia) y saberes sociales (extensión) si desde el mismo ámbito universitario no se valora de igual manera a las tres actividades. En el último tiempo se ha comenzado a valorar más a la extensión, pero de todas maneras falta muchísimo para alcanzar las cuestiones de investigación, y las prácticas docentes ni siquiera son evaluadas, sólo en clases de oposición de concursos que no representan el quehacer docente. Ni siquiera están en claro los indicadores en relación a la enseñanza, ya que si se tienen por ejemplo un valor bajo de aprobados, para algunos es un indicador de problemas en relación a la enseñanza y para otros un indicador de excelencia de la materia.

Por otro lado, las actividades de extensión también deben ser pensadas desde una mirada pedagógica. La propuesta de incorporar actividades de extensión en la currícula, es una invitación a pensar que el conocimiento es más significativo si tienen origen en los contextos mismos donde los saberes se producen. No se puede decir que en el aula universitaria no



se produzcan saberes, pero sí se puede afirmar que la historia de la humanidad muestra que los procesos mentales, las posibilidades de pensar, no existen separados de la situación, del contexto y de la historia, sino que se constituyen en ellas.

Si reflexionamos sobre las motivaciones o causas que promueven cambios en los modos de producción de conocimiento de los universitarios puede decirse que la construcción de significados de utilidad no se realiza sobre la base de mecanismos de traducción directa de una demanda social definida. Un grupo de universitarios no es el eslabón final que se involucra en la red aportando una solución al problema social, sino que está presente desde el momento mismo de su definición. En ese sentido, es posible cuestionar la idea de que la voluntad de un grupo de investigación por generar conocimiento aplicado sea suficiente para asegurar su utilidad social. Dicha utilidad parece no sostenerse en la identificación aislada de los productores de conocimiento con las necesidades de un colectivo social: al contrario, supone un proceso más complejo de generación de alianzas o redes con actores variados, entre los cuales se va configurando una forma de definir el problema y de implementar estrategias para abordarlo mediante la aplicación de un conocimiento o tecnología específica definida en conjunto por todos.

Los movimientos sociales deben ser tenidos en cuenta a la hora de definir políticas a llevar adelante por los universitarios, si los alumnos y las alumnas transitan a través de la extensión por las reuniones y discusiones que hacen a las definiciones para el bien social comprenderán que la mayoría de la sociedad piensa que “nada para nosotros sin nosotros”, las decisiones a tomar para llevar adelante en sectores sociales carenciados deben ser tomadas en conjunto. De esta manera, los estudiantes que no forman parte generalmente de estos sectores podrán apropiarse de un saber social que les interpelará en su mirada de la sociedad.

No se pretende dejar aquí cuestiones cerradas, sino más bien se pretende ampliar aún más la reflexión para que el tema pase a ser fundamental en la agenda de la Institución y de esta manera, a futuro, se incorporen obligatoriamente actividades de extensión a la formación del estudiante de ingeniería. Porque creemos en una universidad sensible a la realidad que la rodea, capaz de involucrarse con los movimientos sociales y formadora de pensamiento crítico, que alcance a aquellos que algunos quieren alejar, y que posea herramientas desarrolladas para perdurar aún (y especialmente) cuando al Estado llega un gobierno que los deja de lado.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Boaventura de Sousa, Santos (2007). La Universidad en el Siglo XXI Para una reforma democrática y emancipatoria de la Universidad, 2007

Castiñeiras, Julio R. (1938). Historia de la Universidad de La Plata. La Plata: Universidad

Nacional, 1985. Nota: Facsímile de la primera edición (1938)

Cozzarín, Ana L.; Lacoste, A. Juan; Álvarez, Cecilia S. ; Gonzalez, Alfredo C. y Tovio, Daniel O. (2017) BUSCANDO UNA FORMACIÓN MÁS INTEGRAL DEL INGENIERO 1º Congreso Latinoamericano de Ingeniería. 13 al 15 de septiembre de 2017. Paraná, Entre Ríos.

Jara Holiday, Oscar (2018). "La sistematización de experiencias. Práctica y teoría para otros mundos posibles". Capítulo II: "Sistematización de Experiencias. Un concepto en construcción". Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE).

Puigros. A. (1990). "Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo". Galerna. Bs. As. Pág. 3.

Pierre Bourdieu. (Vs1990). Sociología y Cultura .19. El Racismo de la inteligencia. Editorial Grijalbo, México.

Tovio, D., Gonzalez, A, Cozzarín, A.L. Vucetich, D., Seré, P., Lacoste, J., Navarría, A. Segura, J.P., Ruiz Díaz, F. Feloy, L, Capasso, F, Pizzorno, V., Rodriguez, E. (2016) LA DIVERSIDAD EN LA FORMACIÓN HACE A LO INTEGRAL DEL INGENIERO. 1º Jornadas sobre las prácticas docentes en la Universidad Pública. UNLP, La Plata. 7 y 8 de abril de 2016.

Tovio, Daniel; Cozzarín, Ana Laura; Feloy, Lucas; Vucetich, Danilo; Lacoste, Juan; Seré, Pablo; Navarría, Alejandra; Bruno, Augusto; Pizzorno, Vicente; Gonzalez, Alfredo (2014). LA EXTENSIÓN COMO HERRAMIENTA PARA LA TRANSVERSALIDAD EN LA FORMACIÓN SOCIAL DEL INGENIERO. VI Congreso Nacional de Extensión Universitaria. Rosario, 16 al 19 de Septiembre de 2014. ISBN: 978-987-702-078-6



# Los estudiantes como investigadores y expositores: Una propuesta de la cátedra de psicología social en el Congreso Internacional de Investigación

**Gonik, Alexis<sup>1</sup>**

**Rueda, Ezequiel<sup>2</sup>**

1 Facultad de Psicología, UNLP, Argentina. [alexisgonik@hotmail.com](mailto:alexisgonik@hotmail.com)

2 Facultad de Psicología, UNLP, Argentina. [ezequielrueda@gmail.com](mailto:ezequielrueda@gmail.com)

## RESUMEN

En la cátedra de Psicología Social correspondiente al tercer año de la carrera de Psicología (Facultad de Psicología, UNLP), la investigación ocupa un lugar central, dialogando con los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

La propuesta histórica es que los estudiantes desarrollen investigaciones de problemáticas psicosociales, convencidos de que este es un modo significativo de apropiarse de los contenidos de la materia.

Nos planteamos como interrogante de qué manera continuar dándole un lugar en sus procesos formativos a las experiencias de investigación psicosocial realizadas (dado que apreciamos esa potencialidad en ellas).

A modo de respuesta la cátedra diseñó e implementó un dispositivo de participación de los estudiantes en el Séptimo Congreso Internacional de Investigación en Psicología (desarrollado en diciembre de 2019 por la Facultad de Psicología, UNLP).

A continuación presentamos el relato de dicha experiencia.

**PALABRAS CLAVE:** PSICOLOGIA SOCIAL - ESTUDIANTES - INVESTIGACIÓN - CONGRESO

## 1.INTRODUCCIÓN

En la cátedra de Psicología Social correspondiente al tercer año de la carrera de Psicología (Facultad de Psicología, UNLP), la investigación ocupa un lugar central, dialogando con los procesos de enseñanza y de aprendizaje. La propuesta histórica es que los estudiantes desarrollen investigaciones de problemáticas psicosociales, convencidos de que este es un modo significativo de apropiarse de los contenidos de la materia (Zolkower et al., 2017). A la vez, el abordaje de dichas problemáticas de la vida cotidiana en el escenario actual se encuadra en cierto tipo de vínculo entre universidad y sociedad, dado que seguimos los desarrollos metodológicos, epistemológicos y ontológicos del profesor Juan Samaja, quien señala como uno de los aspectos fundamentales de toda investigación la identificación de los propósitos éticos-políticos que guiará el proceso investigativo, es decir, que esfera de la vida cotidiana de los habitantes de la región intentará abordar. Para ello es necesario que los estudiantes logren formular con precisión el problema psicosocial que les cause deseo de investigar articulándolo con los fundamentos teóricos que se proponen a lo largo de la cursada, logrando así la apropiación de los contenidos curriculares y el ejercicio concreto de la investigación situada.

Al finalizar la cursada cada año retornaban ciertos interrogantes y problemas, ¿qué hacer con las producciones finalizadas de los estudiantes? ¿De qué manera se pueden socializar para que no queden confinadas o encorsetadas en los límites de cada grupo y aula? Siendo esta última pregunta expresión sintomática para la cátedra ya que otro de los principios que rigen la propuesta investigativa de Samaja es concebir al proceso como una construcción siempre abierta a la promoción de investigaciones derivadas formando parte de un todo complejo y múltiplemente determinado.

Los procesos de investigación desarrollados favorecían sus aprendizajes, pero aun así, las producciones a las que llegaban luego de un considerable trabajo grupal, nos dejaban la sensación de que se podía hacer algo más con ellas. Ya sea una nueva presentación en una jornada organizada por la cátedra; la posibilidad de que los alumnos las expusieran en un congreso; o que se convierta en disparador de una nueva investigación o propuesta de extensión.

Asimismo, si la posición activa de un estudiante en sus procesos de aprendizaje resulta de suma importancia en su formación ¿cómo colaborar en la construcción de dicha posición? No solo en nuestra materia, sino a lo largo de la carrera.

También acudía la preocupación respecto a la problemática de la integración de contenidos en los procesos formativos universitarios. En especial, en torno a las concepciones y abordajes en salud mental comunitaria.

Estos fueron algunos de los interrogantes, preocupaciones y problemas a los que intentamos dar una respuesta parcial a través de la participación de los estudiantes en el Séptimo



Congreso Internacional de Investigación en Psicología. Allí el equipo de cátedra, del cual formamos parte, diseñó e implementó un espacio de intercambio cuya experiencia intentamos relatar en el presente texto. Consideramos que, al menos en lo que concierne a la propia cátedra, dicha práctica resultó instituyente e innovadora.

## **2.DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA**

Para describir la experiencia del taller/conversatorio que se desarrolló el viernes 6 de diciembre de 2019 y en el que fueron protagonistas los estudiantes, en el marco del Séptimo Congreso Internacional de Investigación en Psicología, “Alter – nativas: aportes a la construcción de prácticas y saberes desde el Sur”, es necesario primero establecer las coordenadas del lugar de la investigación en esta propuesta de psicología social, de su relación con los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

### **Diálogo entre investigación y procesos de enseñanza y de aprendizaje**

Con la convicción de que la praxis real favorece la apropiación significativa de los contenidos de la asignatura (finalidad de la cursada) es que proponemos como estrategia pedagógica el desarrollo por parte de los estudiantes de una investigación.

La investigación posibilita que los alumnos puedan aprehender y articular las dimensiones objetivas y subjetivas inherentes a la psicología social. En su curso se abordan de manera dialéctica los aspectos teóricos, metodológicos y técnicos que hacen a la disciplina, sin escindir de los mismos la dimensión ético política que la atraviesa (Zolkower et al., 2017).

Al hacer eje en un problema actual y su problematización psicosocial intentamos desmarcarnos del “aprendizaje” en tanto repetición memorística y poco significativa de conceptos, intentando ponerlos en juego y articulación en la dinámica de la investigación. Cada tema que corresponde al programa se aborda en relación con el desarrollo de la investigación.

El desarrollo de esta praxis, en tanto articulación dialéctica entre teoría y práctica, se sostiene en tres espacios: teóricos, trabajos prácticos y taller de investigación. A partir de la devolución de los estudiantes durante la cursada y al finalizar la misma nos vimos llevados a realizar sucesivas modificaciones para mejorar la propuesta. De esta manera en 2019, cambiamos la estructura del taller de investigación, desarrollando la función de tallerista cada docente a cargo de comisión de trabajos prácticos, e incrementando la carga horaria de los mismos<sup>214</sup>.

No concebimos una ciencia aséptica o neutra, independiente de compromisos ideológicos (Zolkower et al., 2019). La relación entre ciencia e ideología está presente y no es una

---

214.-<sup>1</sup>Programa de la Materia Psicología Social (2019). Facultad de Psicología, U.N.L.P.

relación de exclusión. Incluso aquellos planteos que se pretenden sin ideología implican un posicionamiento ideológico. Sobre la complejidad de esta categoría en psicología social nos encontramos investigando<sup>215</sup>. Es desde un posicionamiento crítico y desde la perspectiva de la complejidad que proponemos que se investiguen los problemas psicosociales actuales. Creemos que este tipo de abordajes críticos se enmarcan en un proyecto político académico de la educación superior afín al contexto nacional y regional.

La modalidad grupal en el desarrollo de cada investigación por parte de los estudiantes tampoco elude el posicionamiento político. La grupalidad, el trabajo colectivo conmueve valores competitivos, individualistas propios del modelo neoliberal que domina nuestro contexto debilitando el lazo social. Los pequeños grupos, de hasta seis integrantes, al interior de cada una de las comisiones, permiten experimentar el dispositivo grupal (en tanto es uno de los contenidos de la asignatura, dispositivo de intervención privilegiado en psicología social) y no sólo aproximarse a él teóricamente (Ferrer, C. y Abdala, S. 2019).

Son estos los ejes que orientan nuestro trabajo con los estudiantes, y que intentan también facilitar aprender a investigar investigando (Zolkower et al., 2017).

### **Problemáticas, propósitos y perspectiva**

Como mencionamos entre las *problemáticas* que originaron la experiencia estaba el qué hacer con las interesantes producciones de los estudiantes, a las que llegaban después de un considerable esfuerzo y dedicación. Vale añadir que una de las fases del proceso de investigación incluye el trabajo de campo, el abordaje directo de los sujetos que atraviesan los problemas psicosociales, experiencia que deja diferentes resonancias psíquicas en los cursantes.

Durante el desarrollo de la cursada se busca la comunicación y colaboración entre los diferentes grupos de investigación que forman parte de cada comisión. La finalidad es generar interrogantes, complejizar y enriquecer los diferentes procesos a través del intercambio mediado por los docentes. Siguiendo esta lógica, en las últimas instancias de la cursada también se dispone de un tiempo para que cada grupo comunique su experiencia y los resultados de su investigación.

También en la instancia de examen final y del coloquio que permite promocionar la materia, se propone como parte de la evaluación, retomar la experiencia de investigación a la luz de otras lecturas y tiempos que hagan posible una resignificación.

De esta manera, si bien se intentaba en diferentes instancias generar el tiempo y el espacio para que cada grupo comunique su investigación, retornaba en nosotros la sensación de que se podía hacer algo más con dichas producciones ¿Cómo socializarlas más allá de cada aula? ¿Cómo

---

215.-Modos de operar la ideología cuando el psicólogo/a (social) realiza su práctica. Proyecto de investigación de la cátedra de Psicología Social acreditado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNLP (cód. S043). 2018-2019.

generar otros espacios que permitan a los estudiantes relatar su experiencia de investigación?

En las reuniones de cátedra trabajamos sobre estos interrogantes y a modo de respuesta, al menos parcial, comenzamos a diseñar un espacio conversatorio para los estudiantes en el Congreso de Investigación en Psicología de 2019.

Entre los *propósitos* que orientaron la experiencia estaba el darle valor al trabajo realizado. Consideramos que el reconocimiento es importante tanto a nivel subjetivo como en relación a los aprendizajes, y que el mismo puede no agotarse en la nota o en la cursada aprobada (cuestión importante si las hay, y que da cuenta que los aprendizajes han sido los suficientes).

También surgió como intención en las reuniones de cátedra conmovir la representación imaginaria de que solo los expertos pueden investigar o exponer en un congreso de investigación. Colaborar en que puedan participar de congresos en tanto oyentes y expositores, es parte de la posición política de la propuesta.

La *perspectiva* desde donde sostenemos la propuesta intenta favorecer una posición activa en los estudiantes, en tanto consideramos que las actividades que pueden desarrollar para aproximarse a los contenidos son fundamentales para su apropiación. También consideramos fundamental que dicha posición activa sea asumida por los docentes. En tanto enseñar no es transmitir de lo lleno a lo vacío, sino mediar entre los contenidos y los estudiantes. Nuestro enfoque no se limita a lo individual y a la posesión, sino a la experiencia colectiva y a la construcción en el entre. La experiencia pedagógica no se agota en el sujeto alumno y sujeto profesor, en su individualidad, sino que conlleva un plus, una experiencia de aprendizaje que se produce en el lazo social.

Una posición activa en docencia implica el movimiento de reconducirse, una y otra vez, desde lugares individualistas, y de supuesta posesión del saber a lugares más colectivos y del entre. También la educación, apropiándonos de los desarrollos de Bárbara Cassin, implica complicar el Universal (Cassin, 2019). Esto conmueve ciertos semblantes docentes, ilustrados por Mefistófeles en Fausto: “dándome aires de profesor, cómo alguien que supone tener razón en todo” (Goethe, 2010, p.196).

Darles la palabra a los estudiantes en un Congreso de Investigación facilita dicha posición activa, así como moviliza concepciones tradicionales en relación al saber. Esta experiencia inédita para ellos es doble dado que es la primera vez en la carrera que realizan una investigación formal en la cursada así cómo es su primera experiencia como expositores de una investigación en un congreso de alcance internacional.

### **Las investigaciones de los estudiantes en el Congreso de Investigación en Psicología**

La convocatoria la realizamos de manera general a los grupos que se encontraban cursando la materia, a la vez que mantuvimos comunicación con grupos de estudiantes que cursa-

ron en años anteriores. La invitación se enfocó en compartir experiencias de investigaciones psicosociales realizadas por estudiantes. Para realizarla, más que los resultados consideramos la implicación o el vínculo que habían mantenido con la tarea, la investigación o alguna fase de la misma.

Con los grupos interesados y que confirmaron su participación trabajamos en torno a pautas flexibles que permitieran organizar su exposición sin generar montos de ansiedad que obstaculicen la preparación. De este modo les propusimos que organizaran su exposición comunicando la problemática psicosocial investigada y haciendo eje en los aspectos salientes de su investigación, ya sea el armado del estado del arte o la construcción del marco teórico, intereses y/o preocupaciones en el punto de partida, la construcción del sistema de matrices de datos, la experiencia del trabajo de campo, la problematización y preguntas que guiaron la investigación, las respuestas o hipótesis explicativas a las que llegaron o no, los síntomas psicosociales identificados, los nuevos interrogantes que abrieron al finalizar la investigación, las articulaciones teóricas, entre otros aspectos.

Mantuvimos reuniones con cada grupo y comunicaciones vía mail en los meses previos al Congreso. De esa manera pudimos hacer devoluciones y señalamientos en torno a sus presentaciones. Pusimos en juego para el armado los tiempos breves de las presentaciones en congreso. Intentamos anticipar aspectos de la experiencia, para la gran mayoría era la primera vez que exponían en este tipo de eventos.

Un objetivo en ese momento era que los montos de ansiedad no obstaculizaran la tarea. En ese sentido, abordamos cierto temor respecto de lo que les podían llegar a preguntar y no saber. El hecho de que las presentaciones fueran de estudiantes, aunque no necesariamente todo el auditorio lo sea, tranquilizó.

También se trataba de dar lugar a la propia autorización. Es decir, que se habilitaran para contar y comunicar su experiencia y reflexión, lo cual los ubicaba en un lugar diferente al habitual.

Fueron 13 los grupos que relataron su experiencia. Algunos de ellos cursaban la materia actualmente (2019), otros la habían cursado en años anteriores. Es decir que se presentó una heterogeneidad de recorridos académicos en los estudiantes que participaron de la propuesta, tanto alumnos de tercer año, como de años posteriores y próximos a recibirse.

Las problemáticas que expusieron se enmarcaron en el escenario social actual, en los obstáculos en la vida cotidiana. Fueron desde sujetos en situación de calle, violencia de género, experiencias subjetivas de usuarios en centros de salud mental comunitaria e instituciones manicomiales, incumplimiento de la ley de talles y sus resonancias psíquicas, instituciones de encierro, familiares de víctimas del terrorismo de Estado, entre otras.

Creemos que relatar la propia experiencia de investigación, escuchar otras, conversar en torno a los emergentes, favoreció diferentes aprendizajes, tanto para los alumnos como para los docentes.



Con algunos de los grupos que cursaron en el mismo año en que se realizó el congreso pudimos continuar reflexionando sobre aspectos de su presentación. Vale mencionar que la participación en el congreso no era un requisito de aprobación de la materia. Sino que fue diseñado como espacio de intercambio y formación. Creemos en ese sentido que continuó colaborando en la formación en investigación, y también en el acercamiento y conocimiento de la dinámica y estructura de los congresos.

Los diferentes tiempos y recorridos académicos de los estudiantes permitieron resignificar dimensiones de sus investigaciones y experiencias. Consideramos que la cursada de materias afines como Psicología Institucional, Psicología Forense, Psicología Preventiva, entre otras, permite darle nuevos sentidos a sus investigaciones, pero no solo eso. Volver a una investigación de tercer año de la carrera, para aquellos que la cursaron en años anteriores al congreso, complejiza e integra reflexiones, miradas y abordajes en torno a lo socio-comunitario.

### **3.CONCLUSIONES**

Respecto a la pregunta que nos planteamos sobre el qué hacer con las producciones de los estudiantes y cómo continuar dándole un lugar en sus procesos formativos a las experiencias de investigación psicosocial realizadas (dado que apreciamos esa potencialidad en ellos), tras el diseño e implementación de la propuesta, creemos haber respondido, al menos, parcialmente.

Fue una manera de que sus trabajos se dieran a conocer, se comunicaran y se presentaran más allá de la cursada.

Como hemos descrito, fue una instancia que favoreció la integración de contenidos en torno a lo socio comunitario. Aunque fue breve y acotada, las nuevas reflexiones de los alumnos sobre las investigaciones realizadas dan cuenta de ello.

Asimismo les permitió, continuar formándose en investigación y conocer la dinámica y estructura de los congresos.

Les propusimos tomar la palabra, y de esta manera posicionarse en forma activa, dando lugar a la propia autorización. Quisimos colaborar de esta forma en la construcción de dicha posición que nos parece fundamental en tanto estudiantes y futuros profesionales.

Intentamos acompañarlos en transitar de otras maneras el lugar de exposición y la relación con el saber. Para ello es necesario complicar el Universal en la universidad, hacer caer un supuesto saber absoluto y total, sin negar que hay saberes.

En ese sentido creemos que fue una instancia que dio seguridad y que pudo haber confirmado ciertos aprendizajes.

Nuestro temor en relación a la poca concurrencia o convocatoria del conversatorio al reali-

zarse el congreso en diciembre, luego de las cursadas y cerca de la mesa de final, no se confirmó. La cantidad de grupos que expuso fue grande y también la concurrencia considerable.

Tanto la investigación, el aprender investigar investigando, la cursada, cómo la participación en el congreso, despertaron el interés de varios estudiantes en participar o armar un posible proyecto de extensión, así como, de vincularse bajo la modalidad de adscripción a la cátedra.

Todas estas consideraciones fundamentan nuestra intención de reiterar el dispositivo y la propuesta de participación de los estudiantes en los venideros Congresos de Investigación.

## BIBLIOGRAFÍA

Cassin, B., (2019). *Elogio de la traducción*. Complicar el universal (1ª ed.). Buenos Aires, ED. el cuenco de plata.

Ferrer, C. y Abdala, S., (2019). *De lo grupal al dispositivo psicosocial*. En "Una psicología social crítico-dialéctica. Condiciones de posibilidad para el abordaje de problemáticas psicosociales actuales". La Plata, Editorial de la Universidad de La Plata Libro de Cátedra, Versión digital.

Goethe, J W., (2010). *Fausto* (1ª ed.). Ediciones Libertador.

Samaja, J., (1994). *Epistemología y Metodología*. Buenos Aires. Ed. Eudeba.

Zolkower, M., (2008). *Metodología Dialéctica de la Investigación Social*. Revista Escenarios (FTS-UNLP) n° 13

Zolkower, M.; Gonik, A.; Jaureguiberry, X.; Lencina, A.; García, J. y Farré, J. (2017). *El proceso de investigación psicosocial como herramienta pedagógica de formación universitaria*. En Mariana Antonietta... [Et al.] (Eds.), *Memorias de las 1º jornadas sobre las prácticas docentes en la universidad pública. Transformaciones actuales y desafíos para los procesos de formación* (1ª ed revisada, Págs. 632-638). La Plata, Universidad Nacional de La Plata libro digital, PDF.

Zolkower, Martín; Gonik, Alexis; Lencina, Ana Paula y Rueda, Ezequiel (2019). *La problemática de la ideología en psicología social en tanto disciplina y profesión*. Trabajo completo presentado para publicar en la Revista de Psicología de la Facultad de Psicología de la UNLP, correspondiente a la ponencia presentada en la 6ta Jornada de Investigación de esa unidad académica (15 y 16 de noviembre de 2018).

# Nuevas miradas sobre las prácticas integrales y el rol de la Universidad.

**Ziegler, Tatiana Elisa<sup>1</sup>**

**Arroyo, Paula<sup>2</sup>**

**Terán, Ester Mercedes<sup>3</sup>**

**Azcona, Florencia<sup>4</sup>**

1 Facultad de Ciencias Veterinarias, Universidad Nacional de La Plata.

Instituto de Genética Veterinaria IGEVET-CONICET. Argentina. [zieglertatiana@gmail.com](mailto:zieglertatiana@gmail.com)

2 Facultad de Ciencias Veterinarias, Universidad Nacional de La Plata.

Instituto de Genética Veterinaria IGEVET-CONICET. Argentina. [mv.arroyo.paula@gmail.com](mailto:mv.arroyo.paula@gmail.com)

3 Facultad de Ciencias Veterinarias, Universidad Nacional de La Plata.

Instituto de Genética Veterinaria IGEVET-CONICET. Argentina. [esterteran24@gmail.com](mailto:esterteran24@gmail.com)

4 Facultad de Ciencias Veterinarias, Universidad Nacional de La Plata.

Instituto de Genética Veterinaria IGEVET-CONICET. Argentina. [florenciaazc@gmail.com](mailto:florenciaazc@gmail.com)

## RESUMEN

Como docentes, una premisa común es: “lo fundamental en lo que hacemos es la construcción de conocimiento”, pero ¿cómo se construye? ¿Con quiénes? o ¿entre quiénes? Por estos motivos y por muchos más es necesario sistematizar las experiencias en extensión e investigación, e incorporarlas a la docencia, para enriquecerla.

Teniendo en cuenta la responsabilidad que conlleva poner en práctica cada rol y cada tarea, es sumamente importante reflexionar sobre ellas, para poder construir y mejorar lo ya construido.

Reflexionar y analizar desde la teoría, es una manera de jerarquizar la investigación y la extensión, que no sean una actividad de suma de voluntades o actividades militantes meramente. Si bien las características antes mencionadas son necesarias, debemos reflexionar desde la teoría sobre las prácticas, y como se dio la integración de estos 3 pilares desde lo estatutario (extensión, docencia e investigación) pensemos, modifiquemos, recalculemos, desandemos. Las experiencias realizadas, enriquecedoras como son, para todos los actores de la institución y del territorio, muchas veces, se nos dificulta integrarlas a la docencia diaria.

Las voluntades, la experiencia en territorio, la militancia, el compromiso, no son suficien-

tes si no volvemos sobre nuestros pasos para analizar, criticar y reflexionar. Y esa, es aún una deuda de muchos de los equipos de investigación y extensionistas de la Universidad.

Las prácticas docentes integrales requieren la sincronización de objetivos, desde la extensión y la investigación para mejorar la docencia, y contribuir a una agenda de investigación acorde a las necesidades de la sociedad de la cual forma parte la Universidad.

Compartir nuestros errores, reflexionaremos sobre ellos, y (des)andar nuestros pasos, nos permitirá lograr ese “status” del que se jacta la investigación.

**PALABRAS CLAVE:** PRÁCTICAS DOCENTES INTEGRALES, DOCENCIA, EXTENSIÓN, INVESTIGACIÓN

## 1.INTRODUCCIÓN

La presente reflexión acerca de la posibilidad de alcanzar las prácticas integrales, analiza las dificultades y la riqueza de articulación entre las prácticas docentes, la extensión y la investigación.

Las prácticas integrales son cruciales en los procesos de enseñar y aprender en relación con los sujetos, con el conocimiento y con la institución, y a la vez permiten reconocer interrogantes que favorecen el proceso de formación integral. Entendemos que:

*“El proceso de reflexión en la acción es un proceso vivo de intercambios, acciones y reacciones, gobernadas intelectualmente, en el fragor de interacciones más complejas y totalizadoras. Con sus dificultades y limitaciones, es un proceso de extraordinaria riqueza en la formación del profesional práctico. Puede considerarse el primer espacio de confrontación empírica de los esquemas teóricos y de las creencias implícitas con los que el profesional se enfrenta a la realidad problemática. En este contraste con la realidad se confirman o refutan los planteamientos previos y, en cualquier caso, se corrigen, modelan y depuran sobre la marcha”* (Pérez Gómez, Gimeno Sacristán: 1992).

Es decir, se van configurando aprendizajes en el territorio a través de la retroalimentación entre lo práctico y lo teórico. Por ello, se hace necesario en estos tiempos repensar a la formación universitaria desde sus lógicas enmarañadas en la estructura institucional, las tensiones generadas por las diversas concepciones cohabitantes, su historicidad y complejidad hipotética y pragmática.

Actualmente, el rol de la Universidad refleja una profunda necesidad de transformación de la enseñanza superior, alejándose de su primitiva única misión: ser la institución responsable de producir y transmitir conocimientos; ampliándose a la relación entre Universidad y Socie-



dad, y así re-analizar sus propias prácticas educativas.

Es un hecho indiscutible que la Universidad debe responder a las demandas sociales, y para ello pone en juego diferentes funciones ligadas entre sí que tienen enfoques y métodos particulares, nos referimos a la docencia, la investigación y la extensión. Esta última es reconocida por el Estatuto (Estatuto Universidad Nacional de La Plata: 2008), sin embargo tradicionalmente no tuvo la jerarquía y no fue apreciada académicamente de la misma manera que las otras dos. Dentro del colectivo cotidiano va tomando diferentes enfoques teóricos, formas de hacer que dependen en gran medida de los docentes que forman los equipos de trabajo, y de su afán por crear o no vínculos en pos de construir redes e ir entretejiendo entramados sociales. Varios autores analizan el concepto de vinculación social de la Universidad, *"dándole una reinterpretación a la luz de diversas posiciones conceptuales y políticas que van desde perspectivas de pretensión hegemónica globalizada hasta las más diversas expresiones sociales que demandan nuevas respuestas a esta institución"* (Beltrán Llevador et al: 2014). Tal es así, que podríamos adscribirnos a antiguas o renovadas posiciones al respecto de las funciones que debe cumplir un espacio académico como lo es la UNLP. No obstante encasillarnos bajo un simple lema no nos aportaría más que un rótulo para presentar o difundir las tareas que llevamos a cabo a diario, pero quedaría trunco el amplísimo campo de ejercicio de la profesión que se nos concedió al haber pasado por esta casa y quedaría reducido también este debate a la elección de un enfoque teórico. Amén de ello consideramos que primeramente debemos darnos el espacio para poner en discusión, evaluación y reformulación nuestras prácticas, enriqueciendo así la conceptualización teórica con praxis interdisciplinaria, consciente y propositiva.

La complejidad propia de la Universidad implica que convivan en ella posturas Iluministas que se oponen a las corrientes progresivas de re-vinculación a través de por ejemplo, las "prácticas integrales". Tommasino se refiere a estas de la siguiente manera: *"Las prácticas integrales implican un tipo particular de articulación entre los procesos de aprendizaje y enseñanza, investigación y extensión. La extensión entendida como un proceso dialógico y crítico, redimensiona a la enseñanza, al aprendizaje y a la investigación (...)"* (Tommasino: 2009). Las palabras antedichas nos invitan a re-pensar el quehacer universitario pues como plantea Sanjurjo *"La reflexión acerca de la propia práctica es necesaria en toda práctica social"* (Sanjurjo: 2004). Si bien, nos resulta complejo implementar prácticas integrales, desde nuestros espacios laborales como docentes, investigadores, y extensionistas, porque estas funciones siempre han sido vistas en categorías fraccionadas, creemos que es necesario dar los primeros pasos para avanzar hacia el horizonte de una educación universitaria integral y comprometida con la realidad social.

Esta nueva perspectiva, entre otras ideas orientadoras, ya es conocida por algunos autores

como la *“Segunda Reforma Universitaria”* (Arocena et al.: 2008), de la cual aspiramos a ser contemporáneos. La presente reflexión es elaborada por un grupo de jóvenes trabajadores de la Universidad Nacional de La Plata, que realizamos diferentes tareas como docentes, investigadores y extensionistas; en la rama de la Veterinaria y la Genética.

Intentaremos deconstruirnos, desde la perspectiva que implica no desmerecer los conocimientos científicos que trae aparejados el hecho de pasar por una institución académica, ni de la crítica foránea que desarma, sino desde reivindicar y reposicionar lo aprendido, evaluar nuestro accionar, ponernos en el lugar de ese otro que se construye como sujeto, y, vale decir, nos construye. Cuando hablamos de ese “otro”, nos referimos a la multiplicidad de actores (personas e instituciones) que forman el territorio y el aula, con sus saberes, sus necesidades, las tensiones y los roles que cumplen y que generan retroalimentación constante o al menos lo intentan profusamente. Podemos decir que actualmente la UNLP, es una institución con una estructura y funciones consolidadas pero que se permite desvanecerlas y volver a marcar sus límites en reconstrucción constantemente con una capacidad admirable; estando dispuesta a ser uno de los actores que motoriza una sociedad compleja con demandas y contextos cambiantes y en muchas situaciones poniendo grandes esfuerzos por ser visibilizada conscientemente por los otros como tal. En definitiva, de esta forma creemos que se va construyendo una identidad universitaria particular, propia del territorio donde está inmersa y contextualizada históricamente.

## **2.DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA / DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN**

“Una estudiante de doctorado y adscripta a la docencia, es incorporada a un proyecto de extensión de una cátedra, y queda maravillada con la actividad, luego de eso decide empezar un curso para comenzar a formarse en extensión, conoce gente con diferentes recorridos, mucho más extensos que ella y deciden elegir como trabajo final la formulación de un proyecto de extensión universitaria, y al implementarlo no se lograron alcanzar los objetivos.”

Relato sobre cómo la sistematización de las prácticas permitió el crecimiento de un proyecto, que hoy lleva 5 años de permanencia en territorio:

### **Experiencia de una de las autoras.**

Desde el desconocimiento de las teorías, los errores podrían haberse adjudicado a miles de factores.



La presente reflexión sobre las falencias y posibles errores que han llevado al fracaso del proyecto de extensión, nos permite acercarnos, mediante un análisis a lo que realmente sucedió y nos permitirá reformular nuestro proyecto:

**•LA FORMACIÓN DE UNIVERSITARIOS NO INCORPORA ESTRATÉGICAMENTE OTROS SABERES NO ACADÉMICOS-TEÓRICOS:**

Es erróneo considerar que solamente los establecimientos educativos como la escuela y la Universidad son los únicos lugares donde ocurre la enseñanza, es por esto que adquiere suma importancia la revalorización *“del aprendizaje que se desarrolla en contextos no formales, generando así oportunidades para el aprendizaje permanente y de calidad para toda la comunidad, haciendo de la educación una necesidad y una tarea de todos”* (Torres: 2001) así la incorporación de saberes no académicos debería ser parte del diseño curricular.

Una de las dificultades encontradas, es sin duda la desvalorización del conocimiento adquirido a través de actividades de extensión y el saber popular.

Se puede pensar que cuando los estudiantes y futuros profesionales realizan diferentes prácticas en el territorio, ya sea actividades de investigación y/o extensión incorporarán saberes no académicos y esto sería algo sumamente valorado por ellos, sin embargo, muchas veces no es así.

Para ejemplificar lo anterior se puede mencionar las típicas *“salidas de campo”* como las visitas a establecimientos productivos -en las ciencias veterinarias- las cuales los estudiantes deben realizar en el marco de cursos obligatorios. Los objetivos de estas actividades están enfocados en el reconocimiento de asuntos técnicos como las instalaciones, las existencias, la sanidad, el manejo, entre otras; lo que sucede casi sin excepción es la necesidad de entrevistar a la persona que los recibe en el lugar; en el caso de las salidas de campo en la rama veterinaria generalmente es el productor. Entonces, para poder obtener los datos productivos es necesario dialogar, en el sentido estricto, con el productor. Es una instancia inicial de vínculo con este actor, quien hablará desde su experiencia, con su bagaje vocabular, y comunicará sus saberes, denominados *“saberes populares”* y lo mismo harán los universitarios con sus *“saberes académicos”*. Esta es una herramienta útil para la aproximación de los estudiantes al campo de trabajo, pero queda restringida si solamente se ocupa del acto de entrevistar, encuestar o relevar datos tornándose *“extractivista”* ya que los estudiantes se llevan -extrainformación facilitada por el productor pero no existe una retroalimentación. El hecho es que las salidas de campo son importantes en la formación del estudiante para dimensionar desde una situación real un espacio de desarrollo profesional, que no es posible ponerlo de manifiesto en el espacio áulico.

Estas actividades, salidas de campo, persiguen únicamente el objetivo de aproximar a los estudiantes a la dimensión técnica-productiva, enseñar el relevamiento de datos en un caso real pero no hay reconocimiento entre actores ni se presentan como espacios para la construcción dialógicos. La preocupación en la propuesta de los cursos obligatorios, debería estar centrada en lograr que las prácticas generen espacios de aprendizaje consciente, y por ello de reconocimiento mutuo porque como menciona Carlos Matus en el apartado “el actor en situación” en su texto Teoría del juego social “*No puedo comprender mi realidad sin comprender la suya, porque él interactúa conmigo*”. Planificadas en pos de una relación dialógica las “salidas de campo” podrían tomar un papel relevante en la co-construcción de espacios educativos con saberes populares y académicos, y dejarían de ser “extractivistas”. Amén de ello, para no perder el objetivo educativo de actores, hay que considerar que ambos tienen trayectorias diferentes y se posicionan desde lugares diferentes aunque se encuentran formando parte de una misma realidad. Por ello, se debería considerar en la planificación de las prácticas a campo que:

*“Lo que preocupa a cada actor frente a la realidad puede ser muy diferente. Y puede ser un grave error de apreciación situacional pensar que el otro valora las mismas preguntas que yo. En realidad, cada uno, en su circunstancia, tiene un foco de atención diferente y distintas valoraciones. Yo no estoy frente a mi oponente como ante un espejo que reproduce los mismos movimientos, sólo que en una imagen invertida. Él tiene su lista de problemas y yo tengo la mía. Nuestro foco de atención y valoración es asimétrico. Por consiguiente, las explicaciones situacionales son asimétricas”* (Matus, C. 2007).

Lograda esta propuesta, cabría preguntarse si entonces los saberes que se dicen populares, tomarían también una dimensión académica.

## • LA FORMACIÓN DE UNIVERSITARIOS/AS NO INCORPORA LAS RUPTURAS EN LAS SITUACIONES SOCIALES O LAS TRANSFORMACIONES SOCIALES

### La perspectiva de los estudiantes...

Involucrar a los estudiantes en las prácticas integrales es un objetivo común a varios pedagogos, por ejemplo Paulo Freire, con su famosa frase: “*Mi visión de la alfabetización va más allá del ba, be, bi, bo, bu. Porque implica una comprensión crítica de la realidad social, política y económica en la que está el alfabetizado*”. Sin duda Freire nos refiere a acercarnos a la sociedad de donde proviene el alumno, no alejarlo de la misma.

Es muy difícil transmitir a los estudiantes los beneficios de las prácticas integrales cuando vienen de un sistema educativo que los entrenó durante la primaria y la secundaria para quedarse sentados mirando al pizarrón durante toda una jornada diaria. Entonces esta re-educación



ción del cuerpo, es evidente en la Universidad, muchas veces modular un aula taller presenta un desafío para los docentes puesto la resistencia que manifiestan los estudiantes. Más difícil aún, resulta incorporarlos a actividades de extensión/investigación que se desarrollan fuera del currículo obligatorio y sin méritos académicos/profesionales más que la experiencia propia que ofrece la actividad.

Sabemos que el estudiante se empodera desde las actividades de extensión/investigación, es por esto que es primordial involucrar a los estudiantes en los procesos, como así también en las reformas institucionales que direccionarán dichos procesos.

La enseñanza actual busca alejarse desde la perspectiva Positivista e incorporarse a un enfoque más integral de las prácticas. Donde la transversalidad, interdisciplinariedad, son ejes cruciales en la formación.

Recuperar las trayectorias prácticas es sin duda el nuevo desafío de la Universidad para la formación de nuevos profesionales.

### **La perspectiva institucional...**

La Universidad tiene un compromiso social. Este se refleja en todas las actividades de extensión en las que está involucrada desde las diferentes facultades de la UNLP. Sin embargo la curricularización no refleja la integralidad y la importancia que tienen las actividades de extensión no se ve reflejada en las escalas de evaluación de docentes ni de alumnos.

El diseño curricular de la mayoría de las carreras de la UNLP, no contempla actividades de extensión ni de investigación. Dejando estas, como actividades opcionales sin ningún mérito académico o profesional para los estudiantes más allá de los conocimientos y reflexiones propias generadas desde la experiencia.

Siendo este el escenario, es comprensible que muchos estudiantes prioricen las actividades obligatorias, sin embargo, como docentes, ¿Queremos ser cómplices en la formación de profesionales aislados de las necesidades y realidades de la sociedad?. Esta reflexión es la que nos obliga a re-plantearnos nuestras clases, para intentar incorporar las prácticas integrales.

También existen diseños curriculares donde "encajonan" a la extensión como una materia, creemos que limitar la extensión a una materia, es sin duda no comprender su complejidad. Sin embargo, el hecho de que esté curricularizada pone a la extensión en la misma categoría o nivel que las otras especialidades denominadas cursos o materias obligatorias para optar por un título, en el sentido que considera necesario obtener ciertos conocimientos y/o saberes específicos de la disciplina. por lo tanto, es una forma de jerarquizar la extensión a través de incorporar en el programa de la materia las teorías, enfoques, métodos, etc. propios de la Extensión y el aporte no menor es que da la posibilidad de que todos los estudiantes pasen al menos en una instancia por un espacio formativo de extensión.

La integralidad es una palabra que aparece muchísimas veces en cualquier marco formativo de prácticas docentes o sistema de evaluación docente, sin embargo ¿Existe un “espacio” para realizar prácticas integrales en la educación superior universitaria?. La práctica docente en la educación superior se caracteriza por su complejidad, donde el aprendizaje del estudiante es el resultado de un conjunto de variables propias del docente y el contexto universitario, es decir la postura y la importancia que la Universidad otorga a la “Integralidad” será definitiva en el aprendizaje para el estudiante.

Como destacan varios autores, en la mayoría de las Universidades de nuestro país el sector de extensión es una “área marginada”, una actividad sin mérito académico o de formación, un área: sin créditos. Esto presenta una gran contradicción, la Universidad se presenta a sí misma como la fuente del saber, pero su contacto social es casi nulo. ¿Por qué esto es así? Esta postura se corresponde con la corriente de pensamiento iluminista donde las Universidades son como entidades dueñas del conocimiento, y la mayoría de las personas/docentes/estudiantes presentan las huellas de esta corriente en su formación y dirigen su accionar y pensamientos. Es por esto importante destacar la deconstrucción propia que enfrenta cada sujeto, que no fue formado ni educado bajo una perspectiva de formación de prácticas holísticas e integrales.

Existe un escenario de lucha política-ideológica respecto a la aplicación de la integralidad en la docencia universitaria. Las actividades se rigen por un diseño curricular que aísla en bloques a los conocimientos y aleja a los estudiantes de la sociedad de la cual vienen.

Resulta sumamente difícil sumarse al desafío de realizar prácticas integrales cuando el sistema en que esté inmerso como docente, se resiste a los cambios, no sólo desde directivos y colegas, sino que la resistencia también viene desde los propios estudiantes. Es común visibilizar resistencia en los estudiantes al principio, pero es sumamente gratificante ver como muchos luego de la experiencia cambian sus perspectivas y aparece la disponibilidad para seguir participando en el proyecto. Fue sin duda una actividad de quiebre, un “campo de lucha por el significado de la experiencia” (Huergo: 2017). En este grupo, no todos los integrantes participaron en proyectos de extensión durante su formación de grado, sin embargo, el integrante que lo hizo, reflexiona: luego participar en un proyecto de extensión, considero que es una de las mejores experiencias que me llevo de mi formación universitaria y la considero sumamente necesaria para la formación de futuros profesionales.

Avanzar hacia el desarrollo de metodologías para la implementación de prácticas integrales es de suma importancia para todos los integrantes del grupo. Es un desafío individual y colectivo.



## • NO HAY UN PLANTEL DOCENTE FORMADO EN EXTENSIÓN EN LA UNLP.

Con la reforma del estatuto en el año 2008, se ha tratado de “jerarquizar” la extensión, pasó del artículo 106, en donde se la consideraba “...como uno de los medios de realizar su función social. Y que para su cumplimiento, se creará el Departamento respectivo” (Estatuto Universidad Nacional de La Plata - 1996. TÍTULO VIII CAPÍTULO I: De la Extensión Universitaria ARTÍCULO 106º) al artículo 17, donde no solo se la reconoce como una de las funciones primordiales, sino que se la define desde un paradigma completamente distinto, es decir como un proceso educativo no formal de doble vía, que debe tener en cuenta y planificarse de acuerdo a intereses y necesidades de la sociedad, con la finalidad de contribuir a la solución de problemáticas sociales, la toma de decisiones y la formación de opinión, donde también contempla que la Universidad se debe integrar con el medio (Estatuto Universidad nacional de la plata -2008. Capítulo III: de la extensión artículo 17º).

Pasaron 10 años y esto sigue pareciendo una utopía para algunas facultades, si bien 10 años para este tipo de procesos no necesariamente es mucho. Durante este tiempo se han generado grupos de docentes extensionistas con una mirada crítica, tratando de modificar las lógicas de la intervención en territorio, dejando de ser asistencialistas o netamente transferencistas. Pero aún hoy la mayoría de la comunidad universitaria de nuestras facultades (FCV) desconoce la existencia de la extensión universitaria y más aún el modelo actual de la misma, entendiendo a la comunidad no solo como los docentes, sino también los no-docentes y los estudiantes.

Muchos docentes son coordinadores de cursos o titulares de cátedras, han vivido la formación universitaria desde un modelo de educación bancaria o basista y mayormente están vinculados a la investigación, pero no conocen ni han participado en actividades de extensión universitaria. Por lo que el intento repetido de jerarquizar las prácticas extensionistas resulta muy difícil o acotado. Además, las prácticas realizadas por los estudiantes dentro de los proyectos de extensión no son reconocidas como prácticas pre-profesionales si no cumplen con determinadas consignas que generalmente son evaluadas por docentes y personal de la facultad que no necesariamente tienen un recorrido en extensión universitaria.

Como menciona Rossi en su artículo: “*Históricamente se pensó la extensión universitaria como la provisión de conocimientos de la Universidad hacia la sociedad, el derrame y la iluminación de quienes poseen el saber hacia quienes no lo poseen*” (Rossi: 2018). Creemos que la mayoría de los docentes de la facultad no están formados realmente en extensión o que muchos de ellos continúan viendo a la misma con la visión iluminista mencionada por Rossi. Durante los últimos años se ha tratado de modificar dicha situación con la creación de diversos espacios formativos dentro de la UNLP o en las propias facultades. Pero incluso aún prevalecen los extensionistas formados sólo desde la práctica.

Por lo tanto resulta muy difícil los intentos por jerarquizarla o incluso por integrarla al “aula”, ya que la mayoría de los cargos de gestión o los que diseñan y planifican la currícula y la metodología de las cursadas pertenecen a ese grupo de docentes no formados en extensión, por lo que la tarea resulta doblemente dificultosa, no sólo debemos formar a los futuros profesionales con una visión integral en cuanto a los “pilares” de la Universidad y a la mirada del territorio, sino también a la propia comunidad docente y no-docente.

Hoy creemos que es un logro que un docente pueda participar de las tres funciones, aunque lo haga con diferente carga horaria para cada una, seguimos compartimentando tal cual el modelo hegemónico de Universidad, y esto no es ser un docente integral. Del mismo modo nos planteamos si los intentos por jerarquizar implican asemejarse a los dogmas establecidos por la “investigación” es decir, que la capacidad de acceder a financiamiento, prestigio, cargos, etc se mida en función de papers publicados en revistas internacionales, por ejemplo. En donde a su vez el mérito no lo recibe el equipo de trabajo sino el primer y último autor. Estas acciones se contraponen a la lógica de trabajo de la extensión actual, ya que justamente implica el trabajo en equipo y que el mismo sea interdisciplinario, por citar solo un ejemplo.

Lamentablemente la participación de los estudiantes en extensión es baja, generalmente sucede en sus últimos años de la carrera, y como mencionó Tommassino: “El partido se pierde si la extensión está en el último año, y mucho más si es una actividad de sábados”, los estudiantes deben decidir en que destinan su tiempo por fuera de las actividades obligatorias, muchos de ellos incluso trabaja, por lo que esa elección no es tan amplia en la realidad, su participación en proyectos no les aporta en horas curricularizables, ni en créditos, por ejemplo. Si bien hay propuestas para revertir esta situación, por ejemplo el Curso Optativo de Formación en Extensión de la FCV, que permite la participación de estudiantes de todos los años de la carrera, las prácticas pre-profesionales realizadas dentro de proyectos de extensión, creemos que son insuficientes, siguen siendo escasos. De alguna forma nos conformamos con que los estudiantes por lo menos “pasen” por alguna instancia extensionista, y no nos centramos necesariamente en de qué manera “pasan”, sus experiencias, sus vivencias, las repercusiones que pueda tener tanto para el estudiante como para la comunidad, etc.

Jerarquizar no debe ser solo una puja de intereses y presupuesto. Sino que debe implicar la modificación de la visión en sí misma de esta función universitaria. Es decir, si se pudiera realmente integrar al resto de las funciones, que las actividades en el aula puedan llevarse a la práctica en el territorio, que el mismo sea el espacio para problematizar lo que no se pudo aprender en el aula, que el territorio sea el punto de partida para las investigaciones llevadas a cabo, que los docentes no tengan que luchar para que en los concursos no solo se valore lo hecho en investigación, etc. Si todo esto ocurriría en la realidad, no existiría el debate sobre jerarquizarla.



### 3.CONCLUSIONES

Aunque sabemos que las facultades tienden a fragmentar el conocimiento, no unen, como la división de las disciplinas en edificios, creemos que limitar la extensión o la investigación a una materia, es sin duda no comprender su complejidad. Las finalidades educativas de la extensión son claras, retomar los planteamientos sobre la globalidad de los conocimientos y la educación en valores, quedando entonces al deber transversal de cada cátedra la oportunidad de ofrecer la riqueza de la extensión a sus estudiantes.

A su vez, valoramos el hecho de tener la posibilidad de hacer extensión a través de algunas herramientas como por ejemplo las convocatorias anuales de proyectos de extensión y/o de voluntariado universitario.

En nuestro afán por imaginar estos espacios proponemos salidas de campo planificadas, con una mirada crítica y con la ecología de saberes como marco para que los estudiantes pasen por experiencias reales y sean conscientes de las realidades del territorio, para formar profesionales con un perfil que corresponda a la demanda de la sociedad en la que se encontrarán inmersos, al obtener el título por el cual llegaron por primera vez a transitar los pasillos de la UNLP; La Universidad no es un ente aislado, separado, que está en un nivel superior de la sociedad, sino que es parte de ella por lo que creemos que no puede permitirse formar estudiantes alejados de las problemáticas reales presentes y mucho menos olvidarse de las demandas por venir, sino implementar herramientas que permitan la lectura, conocimiento y construcción de escenarios futuros. Concomitantemente, los docentes debemos aportar y generar espacios en donde concretar estas ideas y que sean, preponderantemente, convocantes para nuestros estudiantes.

Como reflexión final, como grupo coincidimos que debemos seguir ejerciendo la docencia desde una perspectiva de prácticas integrales, puesto que la educación teórica que ofrece la Universidad no alcanza, y es nuestro deber aspirar a integrar la extensión y la investigación a la docencia que realizamos. Para así intentar alcanzar la educación integral que a muchos se nos ha negado durante nuestra formación, reflexionando sobre las consecuencias negativas para los estudiantes y para la comunidad a la que pertenecen, si las instituciones educativas solamente siguen formando "hombres masa":

*"Un individuo, que sólo domina habilidades técnicas y carece de la humanidad suficiente como para saber situarse en la historia, como para apreciar la creación artística, como para reflexionar sobre su vida personal y social, como para asumirla desde dentro con coraje, es, por decirlo con Ortega, ese 'hombre masa' totalmente incapaz de diseñar proyectos de futuro, y que siempre corre el riesgo de dejarse domesticar por cualquiera que le someta con una ideología. Y, por otra parte, habrá perdido la posibilidad de gozar de la lectura, la música, las*

*artes plásticas y todas esas creaciones propias del homo sapiens, más que del homo faber*" (Cortina: 1994).

## BIBLIOGRAFÍA

Arocena, R., Bortagaray, I., & Sutz, J. (2008). Reforma universitaria y desarrollo. Tradinco SA, Montevideo.

Beltrán-Llavador, J., Íñigo-Bajos, E., & Mata-Segreda, A. (2014). La responsabilidad social universitaria, el reto de su construcción permanente. Revista iberoamericana de educación superior, 5(14), 3-18. Disponible en: <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/367>

Cortina A. (1994). Hacer reforma: la ética de la sociedad civil. Grupo ANAYA S.A. Madrid. [https://www.enj.org/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=269-la-etica-de-la-sociedad-civil-cortina-adela&category\\_slug=enj-2-100-etica-judicial&Itemid=194](https://www.enj.org/index.php?option=com_docman&view=download&alias=269-la-etica-de-la-sociedad-civil-cortina-adela&category_slug=enj-2-100-etica-judicial&Itemid=194)

Estatuto La Plata (República Argentina) Universidad Nacional de la Plata. 2008. 1ra. Edición 2009. Publicación Institucional de la Universidad Nacional de La Plata. <https://unlp.edu.ar/fragmento/media/20/120/722e7f1b616ac158e02d148aaeb762aa.pdf>

Matus, C. (2007). Teoría del juego social. Ed. de la UNLa, Univ. Nacional de Lanús.

Pérez Gómez A., Gimeno Sacristán J. (1992). "Comprender y transformar la enseñanza" Ediciones Morata, Madrid.

Rossi E., Gómez S., Márquez G. Reflexiones sobre la extensión universitaria desarrollada en el periurbano platense.

Sanjurjo, L. Vera, M. T. (2004). Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior. Homo sapiens Ediciones. Rosario.

Tommasino, H. (2009). Generalización de las prácticas integrales. Los aportes de la extensión para su implementación. In Trabajo publicado en los Anales del "III Congreso Nacional de Extensión Universitaria", Universidad Nacional del Litoral, Santa Fé, Argentina.

Torres, R. (2001). Comunidad de aprendizaje: la educación en función del desarrollo local y el aprendizaje. Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje, Barcelona Forum 2004, Barcelona, 5-6 Octubre 2001. Recuperado de: [http://inafocam.edu.do/cms/data/formacion/comunidades\\_y\\_aprendizaje.pdf](http://inafocam.edu.do/cms/data/formacion/comunidades_y_aprendizaje.pdf)

# Políticas de la palabra: Prácticas sociocomunitarias de lectura y escritura sobre el Derecho a la Educación.

**Díaz, Cristian Eduardo<sup>1</sup>**

**Ramírez, José Luis<sup>2</sup>**

1 FHyCS-UNaM. Argentina. [ckichutex@gmail.com](mailto:ckichutex@gmail.com)

2 FHyCS-UNaM. Argentina. [joselo.ramirez@hotmail.com.ar](mailto:joselo.ramirez@hotmail.com.ar)

## Resumen

Este proyecto de Intervención y articulación entre el nivel secundario y la universidad pública surge en el 2016, cuando un grupo de estudiantes, docentes, no-docentes y graduados se juntaron a pensar actividades concretas para afrontar uno de los embates del modelo neoliberal que había recobrado fuerza en la república Argentina durante el 2015. Para reivindicar a los derechos vulnerados, específicamente a la Educación Pública, un grupo de agentes de la FHyCS-UNaM se unió y diseñaron estrategias para salir desde la Universidad al territorio en la que se inserta y defender el Derecho a la Educación.

**Palabras clave:** Intervención, Articulación, Prácticas Sociocomunitarias, Universidad

## Origen del Proyecto

Este proyecto de Intervención y articulación entre el nivel secundario y la universidad pública surge en el 2016, cuando un grupo de estudiantes, docentes, no-docentes y graduados se juntaron a pensar actividades concretas para afrontar uno de los embates del modelo neoliberal que había recobrado fuerza en la república Argentina durante el 2015. Para reivindicar a los derechos vulnerados, específicamente a la Educación Pública, un grupo de agentes de la FHyCS-UNaM se unió y diseñaron estrategias para salir desde la Universidad al territorio en la que se inserta y defender el Derecho a la Educación.

## Problemática

La crisis económica y política en Venezuela, la victoria de Mauricio Macri en Argentina, la ilegal destitución de Dilma Rousseff en Brasil, así como la derrota en Bolivia del intento de reforma constitucional que habilitaría un nuevo mandato de Evo Morales, marcaron la detención creciente a la etapa de avance popular que se abrió con los albores del siglo XXI.

Antes del 2015, el derecho a la universidad se sostenía en vastos sectores sociales a partir del imaginario de las nuevas generaciones de estudiantes, de los docentes que vieron mejoradas sus condiciones de trabajo y posibilidades de desarrollo académico-profesional y en los nuevos becarios e investigadores de sistema científico-tecnológico que construyeron su identidad a la luz de este proceso de expansión de la universidad.

A partir del 2015 las condiciones políticas de la disputa sobre el derecho a la universidad se debilitan, y por ello se plantea la necesidad de establecer algunas de las ideas-fuerza respecto del sentido y alcance de este derecho ¿A qué nos referimos con el derecho a la universidad? Este es un punto necesario de partida para ser reflexionado y analizado no solamente desde quienes se encuentran a cargo de las decisiones políticas, sino también por parte de todo aquel ciudadano que tiene el derecho al acceso a los estudios superiores, y aun no lo sabe quizás por falta de información.

Desde esta premisa y ante este escenario, entendemos que un proyecto común de universidad como derecho cuyas características fundamentales pueden delinearse como: integral (que no renuncie a ninguna de sus principales funciones de docencia, vinculación/extensión e investigación/transferencia); integrada (a nivel nacional, a partir de una desconcentración y regionalización de instituciones integradas en un sistema único de igual calidad y prestigio frente a las dinámicas de la fragmentación y segmentación; y a nivel internacional, integradas en redes horizontales y solidarias para resolver los principales desafíos regionales y que permita enfrentar regionalmente las dinámicas de la globalización); e integradora (que sea una institución que integre a todos los sectores sociales y culturales a través de políticas de inclusión, que tiendan a la equidad, la justicia social y la igualdad de resultados), se sostiene defendiéndola.

### **Constitución del equipo:**

La presencia de la universidad pública en el territorio es necesaria y primordial, es una pieza clave para que la educación superior se piense efectivamente desde una perspectiva inclusiva. Interactuar en y con el territorio, apoyar el oído en la tierra y escuchar sus demandas es un mandamiento clave que determina y traza el contorno de las políticas educativas de este tiempo y permite que efectivamente la universidad argentina sea para todos.



En este sentido, “vinculación” con el territorio es algo más que un concepto: es el hilo que une a la Universidad, el Territorio y el Estado, y es el puente desde donde la educación superior mira al país y a sus necesidades. Bajo esta premisa, se constituye un equipo de trabajo ecléctico que sigue creciendo.

El proyecto inició en el 2016 con 3 (tres) docentes, 4 (cuatro) estudiantes, 5 (cinco) no-docentes y 1 (un) graduado. En el 2017, el equipo estaba constituido por 3 (tres) docentes, 4 (cuatro) estudiantes, 4 (cuatro) no-docentes y 3 (tres) graduados. En este año, se comenzó a conocer más el trabajo que se venía realizando, por lo que en el 2018 el equipo se constituyó de la siguiente manera; 3 (tres) docentes, 6 (seis) estudiantes, 4 (cuatro) no-docentes y 3 (tres) graduados. La demanda para que participemos en otras instituciones implicó que el equipo siguiera creciendo y fortaleciéndose, esto hizo que al 2019 el equipo sea: 3 (tres) docentes, 7 (siete) estudiantes, 4 (cuatro) no-docentes y 3 (tres) graduados y culminando el 2019, el equipo estaba constituido por: 4 (cuatro) docentes, 14 (catorce) estudiantes, 4 (cuatro) no-docentes y 1 (un) graduado. El 2020 inicia entonces con 23 (veintitrés) integrantes.

La característica singular del equipo es que los integrantes provienen de diferentes campos epistemológicos: Trabajo Social, Educación Especial, Ciencias Económicas, Letras, Portugués, Historia, Antropología, y las perspectivas de los no-docentes que no solamente acompañan desde lo administrativo, sino también en la construcción de artefactos mediadores utilizados en los talleres y se forman teóricamente en los ateneos que el equipo desarrolla. Además, es dable destacar que el trabajo articulado entre los cuatro claustros promueve una sinergia que pretende defender el Derecho a la Educación.

En este marco, se construyeron los siguientes Objetivos Generales:

- Propiciar espacios de encuentros entre la U.Na.M. y escuelas de educación secundaria de la Misiones.
- Fortalecer la formación de extensionistas e investigadores.

### **Objetivos Específicos:**

- Desarrollar talleres con los estudiantes de la escuela secundaria vinculados a la educación pública, al derecho del acceso irrestricto y abierto a la FHycS-UNaM.
- Intercambiar saberes, analizar estereotipos, despejar dudas respecto de estudiar en la Universidad Pública.
- Identificar los problemas más significativos que vivencian los estudiantes para un posterior análisis y reflexión.
- Compartir y sistematizar experiencias que resignifiquen las trayectorias de los estudiantes participantes de estos talleres como actores sociales en la comunidad educativa.

-Promover la construcción de ciudadanía como factor primordial de la educación pública.

Una vez que se tuvo en claro los objetivos, se comenzaron a diseñar las diferentes estrategias de intervención para los distintos contextos. Además, se comenzó a gestionar –otra arista de la formación de los extensionistas- la concreción de los medios necesarios para trasladarnos a las diferentes instituciones, como así también la coordinación de tiempo y espacio con las mismas.

### **Actividades de Intervención:**

\*Talleres sobre Derecho a la Educación en las escuelas que no se encuentran en la capital de Misiones (se viaja a las escuelas).

\*Talleres sobre Otridad, Equidad, Diversidad en la FHyCS, a las instituciones que visitan la FHyCS-UNaM.

\*Capacitación interna del equipo sobre conceptos claves (formación teórica del equipo).

\*Compilación, recopilación, escritura y corrección del libro del Proyecto (sistematización de experiencias).

\*Participación en eventos científicos (El equipo forma parte del REDINE-Red de Investigación Educativa de Misiones-).

\*Elaboración de materiales para los talleres.

La elección de los tópicos a trabajar en los talleres se realiza a través de indagaciones previas con los graduados que están en el territorio y que, de alguna manera, promueven la emancipación de los estudiantes del nivel secundario.

### **Los Talleres**

Los encuentros entre los estudiantes del nivel secundario con los del nivel universitario permiten construir dinámicas de trabajo colaborativo que favorecen y potencian procesos de reflexión e intercambio<sup>216</sup>: en el caso de los estudiantes en el proceso de su formación y de las implicancias de abrir y abrirnos, de mostrar y mostrarnos en este recorrido; para los docentes y graduados repensar sus prácticas y, en el caso de los no-docentes la posibilidad de intervenir activamente en la construcción de ciudadanía.

En este contexto, la palabra se libera de su tarea de representar adecuadamente la realidad de quien la enuncie, para ser comprendida como el lugar donde ocurre y se despliega el significado y el sentido, en un aquí y ahora múltiple. Entendemos que los hechos y significados de cada sujeto no

---

216.-El equipo de trabajo está integrado por los cuatro claustros que componen la Universidad (Docentes, no-docentes, graduados y estudiantes). Czubarko, Adriana; Regúneaga, María Silvia; Díaz, Cristian Eduardo; Cáceres, Claudia Karina; Fernández, Valentina; Silva, Silvana; Kaczorowski, Carina; Pereira, Cintia; Ramírez, José Luis; Ojeda, Matías; Da Silva, Mauro; Chupiak, Myriam; Benítez, Carlos, Benítez, Natalia; Verón, Carolina; Veiga, Daniela; Nazaruk, Horacio; Do Nascimento, Emiliano; Aguilar, Germán; Zapata, Adrian.



son entidades abstractas que se encuentran fuera del lenguaje, sino construcciones realizadas en un juego de lenguaje particular, que les otorga inteligibilidad, es decir “nombro desde lo que conozco”

Desde esta perspectiva, y luego de cada taller, analizamos qué sucede en esos encuentros, buscamos comprender los sentidos y significados que construye un sujeto actual –estudiante del último año del nivel secundario y estudiantes de la universidad-. El discurso aquí adquiere, siguiendo a Ricoeur (1995) un lugar protagónico, como articulador y no mero representante de la experiencia humana.

Asimismo, para pensar en esta noción de lenguaje que se pone en marcha en los talleres, seguimos a Bajtín (1975) quien sostiene que “la palabra existe como acontecer y no como estructura unívoca o normativa” (p. 98), y por lo tanto el interés recae en el singular proceso de producción de un discurso y las circunstancias particulares en el que este emerge.

Como extensionistas e investigadores de nuestra propia práctica somos sujetos políticos. La atención sobre el qué decimos se moviliza al cómo llegamos a decirlo y, por ende, a la interdependencia entre los enunciados de los interlocutores que participan en la interacción de cada taller y entre aquellos que forman parte de la cadena discursiva de un mismo interlocutor, es decir, sus contextos, nuestros contextos.

Sabemos que todo decir implica un posicionamiento subjetivo. Es así como el lenguaje es comprendido por el equipo, como una práctica social de diálogo entre puntos de vista valorativos. Cada enunciado no solamente entra en relación con la perspectiva inmediatamente anterior con la que diseñamos y ponemos en marcha los talleres, sino con múltiples perspectivas y valoraciones sociales que lo habitan y lo hacen inteligible en el mientras tanto, en el encuentro con los otros.

En este sentido, para Bajtín (1975) “cada palabra está poblada de voces, valoraciones y aspiraciones ajenas, y llega al hablante cargada de sentidos de otros” (p. 94). Esa es la voz que muchas veces escuchamos en los talleres cuando preguntamos ¿cómo me veo en cinco años? La palabra se convierte en una palabra propia/se apropia del sujeto cuando el hablante la adapta a su propia intención semántica y expresiva. En la búsqueda de una respuesta, los estudiantes del último año del secundario intentan reconocer-se más allá del aquí y el ahora. Y ese acontecer -de la respuesta- lo reflexionamos, específicamente sobre su carácter performativo, sobre eso que escribimos/decimos.

Los discursos que emergen en los encuentros denotan una variopinta colorida de “realidades” y discursos que la atraviesan y construyen. En este sentido, es importante resaltar que el proyecto se instaura en la Universidad Nacional de Misiones, cuyo contexto es singular por la población que la habita, y el equipo recorre diferentes instituciones educativas a lo largo del territorio misionero. La Provincia de Misiones, de reciente provincialización (1953), se des-

taca por su ubicación predominantemente entre fronteras, un rasgo geopolítico que la marca como lugar de delimitaciones territoriales internacionales.

Así, señala Ana Camblong:

“...se define entre una frontera con el Paraguay, zona en la que se habla guaraní y se detecta la nítida influencia de este sustrato en el español, y otra frontera con el Brasil, en la que se registra la vigencia hegemónica del portugués-brasileño (...) mantiene su obstinada supervivencia la lengua autóctona mby’á circunscripta a los asentamientos en aldeas de grupos aborígenes. (...) a fines del siglo XIX se instalan en Misiones grandes contingentes inmigratorios, en su mayoría de procedencia europea (alemanes, polacos, ucranianos, rusos, escandinavos, suizos)” (2005:9,10).

Por lo dicho, lengua e identidad (personal, social) van unidas en todo proceso vital e histórico, se mezclan diferentes aspectos que nos apela al corrimiento del lugar homogéneo y hegemónico. Asimismo, en nuestro caso, a la mencionada complejidad lingüística –sostiene Daviña (2019)- debemos entrecruzar la condición periférica (política, socioeconómica) que ocupa en el mapa del Estado-nación, juntamente con las consabidas postergaciones estructurales, en materia de recursos para la producción del conocimiento, para el reconocimiento de saberes validados, en nuestras universidades nacionales.

Es por ello que cuando nos referimos a estudiantes del nivel secundario y/o universitario siempre estaremos hablando en plural. En plural de lengua(s), de cultura(s) y de procesos identitarios, al igual que los estudiantes extensionistas de la FHyCS-UNaM.

En los talleres, comenzamos a tensionar las percepciones de mundo de los estudiantes del último año del secundario. Por ejemplo, cuando desmontamos juntos la letra de la canción “arroz con leche” desde una perspectiva de género, preguntamos ¿quién no sepa bordar y tejer no puede casarse? En la conversación mostramos y desnaturalizamos las construcciones discursivas socioculturales que circulan en diferentes discursos que constituyen el acervo que se habita cotidianamente, en los medios de comunicación, las relaciones de poder, los *habitus*.

Mostramos y explicamos que, antes de aquella apropiación, la palabra no existe en un lenguaje neutral e impersonal, sino que existe en las bocas, contextos e intenciones de otras personas. Somos construcciones sociales decimos, vamos cambiando, nuestras urgencias nos van cambiando. Estas conversaciones nos permiten ir jugando con otros mecanismos discursivos, proyectamos el audiovisual “La Costumbre” del grupo Arbolito, indagamos lo observado, interpretaciones y retomamos el tópico de los cambios, preguntamos, apelamos ¿A qué nos acostumbramos? ¿Por qué?

Desde este marco, la palabra se vuelve una rica fuente de conocimiento sobre lo humano de todos los que intervienen en el taller. Para comprenderlos nos resulta preciso entonces conocer los procesos de producción de significado que realizan los sujetos al hablar en un determinado



contexto social. Cada institución escolar diferente posee una gramática institucional que la hace única ante las demás, promoviendo la diversidad de enunciados en cada nueva presentación. Esta característica hace que los extensionistas talleristas necesiten estar “preparados” para los imprevistos que pudiera transformarse en una zona pantanosa –a decir de Schön (1998)- del que hacer, y del cual necesariamente pueda salir, continuar, construir por medio de herramientas conceptuales que les brinde posibilidades de conversación profesional que dialogue con eso que surge -muchas veces opuesto de lo que se propone en el taller, pero que existe-

Complejidades. Algunas reflexiones:

Vamos a las escuelas a abrir una ventana, eso es hacer conocible y consciente el derecho que tienen los estudiantes de acceder a los estudios superiores. Para ello el equipo se forma más allá de lo específico de cada carrera que cursan los extensionistas. Se desarrollan internamente ateneos con diferentes tópicos para que todos los integrantes del equipo manejen, conozcan, determinadas teorías que permitirán mejorar las intervenciones en las escuelas. Podemos mencionar a modo de ejemplo las lecturas y trabajo analítico sobre dos artículos: “La vergüenza como dolor social” de Johan Goudbloom y el de Carina Kaplan “Comportamiento individual y estructura social: cambios y relaciones. Una lectura desde Norbert Elias que trata sobre la relación entre estructura y subjetividad.

Los contextos escolares son complejos, por lo que resulta necesario ser respetuosos y profesionales cuando se interviene en espacios “ajenos”, sin embargo, siempre hay intersticios que nos permiten, a través de la palabra, ingresar como una posibilidad esperanzadora en los pensamientos de los estudiantes del último año de secundaria, mostrando, debatiendo, a veces simplemente mirando a los ojos y dando un oído sobre eso que está sucediendo allí, en el encuentro. Enunciando, denunciando, anunciando.

Como sucede con muchas otras prácticas, construir y desarrollar talleres es una práctica social altamente compleja que se lleva a cabo en escenarios particulares. “Operan en ella una multiplicidad de dimensiones que se ponen en juego simultáneamente y se manifiestan configurándose dinámicamente de modo tal que tienen un alto grado de imprevisibilidad” (Edelstein, 1999). Es, en este marco de complejidad, que leemos las decisiones *in situ* también como decisiones político pedagógicas que se manifiestan en la tarea, pero que dan cuenta de posiciones y decisiones que le exceden.

En este sentido, es acción situada, porque transcurre en un contexto histórico, social, cultural, institucional específico y que no se repite. Si comprendemos la palabra en toda su complejidad y asumimos al diálogo como el territorio donde, en el encuentro entre sujetos activos y socio-históricos ocurre el significado, es importante re-preguntarse: ¿Qué puede decir el investigador respecto de la palabra del participante? ¿Qué elementos de lo dicho en ese encuentro pueden ser de interés?

Aquí, retomamos lo que mencionamos antes, **la reflexividad** como estrategia metodológica que nos otorga a la investigación un marco que vuelve inteligible el proceso de construcción de conocimiento que hizo un sujeto investigador particular, y su sistematización hace posible el diálogo con otros miembros de la comunidad y sus distintos puntos de vista.

Podemos decir entonces, que los estudiantes aprenden de múltiples maneras y no solo como resultado de procesos formativos institucionalizados o formales. Creemos necesario tomar conciencia de las diferentes formas en que los estudiantes aprenden, y trabajar institucionalmente para potenciarlas y fortalecerlas. A la vez, se considera fundamental apoyar espacios o situaciones, formales o no, en los cuales los aprendientes puedan compartir entre sí su experiencia y su práctica, dada la potencialidad de este intercambio para difundir conocimientos.

## Referencias

Bajtín (1975). *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Camblong (2005). *Mapa Semiótico para la Alfabetización Intercultural en Misiones*. Posadas, Misiones.

Daviña (2007). Enunciaciones y territorios múltiples de la palabra social. En *Memorias Lingüísticas. Cartografías académicas*. FHyCS-UNaM.

Edelstein (1999). La residencia en la formación inicial de docentes. En *Praxis Educativa*. Universidad Nacional de La Pampa.

Elías (2003). La relación entre establecidos y marginados. En *El extranjero. Sociología del extraño*. Madrid: Ediciones Sequitur.

Ricoeur (1995). "La vida: un relato en busca de un narrador" en *Educación y política*. Buenos Aires: Docencia.

Schön (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.



# Prácticas de la Interdisciplina Articuladas en el Ámbito Universitario

**Arq. Domínguez, Eugenia<sup>1</sup>**

1 Facultad de Arquitectura Y Urbanismo, Universidad Nacional de La Plata. Argentina.

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

## RESUMEN

Lo desarrollado a continuación son experiencias en Docencia, Extensión e Investigación, que se articulan, se integran y se retroalimentan, enfocado desde la interdisciplina, formando un círculo entre los tres pilares fundamentales de la Universidad Nacional de La Plata.

Aportando desde la docencia, la pedagogía, la libertad y el optimismo hacia los estudiantes, logrando como resultado la creatividad que cobra seguridad en sus decisiones proyectuales. Encierran a un conjunto de objetivos que el estudiante, debe incorporar y conceptualizar: Creatividad, espontaneidad, entendimiento, razonamiento, composición, percepción, expresión, entre otros.

La Extensión como vínculo con la ciudad. Reconocer y conceptualizar las formas, explorar y vivenciar el espacio interior y exterior.

Docentes, graduados y estudiantes sostenidos por la interdisciplina que caracteriza a los equipos en su accionar. Buscando la integración y los valores sociales a través de la metodología de Taller, ámbito no formal, en que las personas trabajan de manera colectiva, dando lugar a la reflexión.

Los resultados se transfieren desde la extensión a la investigación, a través de diferentes metodologías para elaborar información obtenida de distintos relevamientos y luego llevados a la docencia. Yendo del estudio de las formas a los contenidos. Por medio de la observación y la integración llegar a la esencia de las cosas, trabajar sobre los modelos terminados y decodificarlos a partir de la forma para llegar a los contenidos y de los contenidos a las formas desandando el camino de la extensión- acción.

**PALABRAS CLAVE:** INTERDISCIPLINA - DOCENCIA - EXTENSION - INVESTIGACION

## 1.INTRODUCCIÓN

Esta ponencia desarrolla una experiencia que articula a los tres pilares fundamentales de la Universidad Nacional de La Plata. Docencia, Extensión e Investigación, que llevo a cabo desde mis comienzos como docente articulando con cada uno de los pilares.

Soy Docente de la Cátedra de Comunicación Taller García de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo, en Extensión con los proyectos “El Hornero Urbano” (directora), “ArKidTectean-do” (codirectora), “Las Personas Ciegas” (integrante de equipo/Directora Arq. García Carla) y la propuesta presentada en “La Mayor Dedicación en Extensión relacionada al Reciclado y Reutilización de Materiales” (directora); y en Investigación con el Proyecto “Hábitat y Ceguera. Construcción del conocimiento espacial y su representación mental” (Investigadora en formación cat.5/Directora Arq. García Carla). Equipos interdisciplinarios que retroalimentan y enriquecen a este ciclo, abordando la pedagogía desde la Docencia, utilizando la metodología de los talleres, en los Proyectos de Extensión, conformados por equipos interdisciplinarios de docentes, graduados y estudiantes de distintas carreras y edades, cerrando el círculo con la experiencia de la investigación. Yendo del estudio de las formas a los contenidos. Por medio de la observación y la integración llegar a la esencia de las cosas, trabajar sobre los modelos terminados y decodificarlos a partir de la forma para llegar a los contenidos.

## 2.DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA / DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

El Arquitecto Eduardo Sacriste expresa en su libro Charlas a principiantes... “no es posible proyectar con libertad cuando la mente está trabada por falta de conocimiento de los elementos que debe armonizar en su creación”. Como docente considero fundamental acentuar el propósito de libertad creativa en los estudiantes. Libertad como punto inicial en el proceso de proyecto. La reflexión, comprender el espacio y sus relaciones, guiar al alumno en su formación universitaria en el desarrollo armónico y profundo de la personalidad libre. La libertad y el optimismo dan paso a la acción espontánea y creadora. Estos, encierran objetivos que el estudiante, debe incorporar y conceptualizar: creatividad, espontaneidad, entendimiento, razonamiento, composición, percepción, expresión, lógicas, entre otros. En este desarrollo creciente se logra en cada instancia cambiar la mirada, romper el aislamiento y demostrar las virtudes de la reflexión, promover el trabajo en el taller-aula, la participación y las correcciones grupales, establecer el dialogo, tener en cuenta al otro, escuchar y compartir. Los estudiantes cobran seguridad en sus decisiones proyectuales a través de los ejercicios que se dan en el taller-aula donde cada uno plantea diferente el trabajo a realizar y donde el docente no debilita



sino que colabora como disparador en la idea del estudiante dejándolo ser libre. "El optimismo es la fe que conduce al logro, nada puede realizarse sin esperanza" (Hellen Keller - 1903).

En la cátedra/taller se presenta formando parte de la metodología de estudio, una ficha para que los estudiantes y los docentes tengan la misma información, una guía de referencia del trabajo a realizar. Es esencial su lectura para conocer la estructura del trabajo de clase, el tema, objetivos propuestos, la técnica, los útiles y el tipo de papel a utilizar, el desarrollo que indica la cantidad de hojas que se van a utilizar situando al estudiante, espacialmente e indicando las pautas y las recomendaciones para poder realizar el ejercicio, la ubicación del rotulo aclarando que se pega en el revés de las hojas para que no entorpezca luego la corrección y por último la duración del trabajo, fomentando así el trabajo en el taller-aula.



Ilustración 1. Comunicación TV2 García. Fuente: Julieta Dupleich integrante del cuerpo Docente.

Como extensionista, mantengo el compromiso desde el año 2004, integrando el Proyecto "Las personas ciegas", dedicado a la orientación en el espacio, el Proyecto "El Hornero Urbano", del cual soy la directora desde el año 2016, abordando la temática de la autoconstrucción, el Proyecto "Arkidtectando", explorando el espacio a través del juego con los más chicos, siendo la codirectora del mismo. Obteniendo desde el año 2017 el cargo por Mayor Dedicación.

ción en Extensión Universitaria (MDEU), a través de una Propuesta orientada al Reciclado y a la Reutilización de los materiales que se desechan en una obra en construcción. La metodología de trabajo en éste ámbito no formal, es el de Taller, espacio soberano de construcción democrática de conocimientos, ha sido la modalidad desarrollada en cada institución con la que se aborda la tarea en conjunto al equipo interdisciplinario, haciendo un reconocimiento del espacio a través de las experiencias vivenciadas por sus participantes. Utilizando las maquetas, experimentando con olores, sonidos y texturas. Apoyados en la interdisciplina que caracteriza a los equipos en su accionar y ha sido una cualidad, el apoyo desde la psicología, la eutonia, las bellas artes y otras disciplinas que se han sumado a lo largo de los años y la arquitectura como columna vertebral, la autonomía del individuo para favorecer la independencia en el manejo diario como lo es el transitar por el barrio enriqueciendo la libertad y autonomía de cada persona.



Ilustración 2. Taller El Hornero Urbano. Fuente: Rubén Zolezi integrante del equipo de Extensión

“El hornero Urbano”, busca la integración social y el aprendizaje de valores sociales como el esfuerzo personal, el trabajo en grupo, recuperando el derecho a la ciudad y construyendo una dimensión pública de la arquitectura. Estudiamos, construimos, reconstruimos y decodificamos la ciudad.

La Arquitectura genera aprendizajes en los chicos desde la propia experiencia, a conocer las particularidades de los ámbitos donde vivimos a identificarse y orientarse en su ciudad. ArKidTectando, brinda una mirada sensible sobre el Arte, los colores, los sonidos, las luces y sombras, las texturas, las temperaturas, los aromas, tanto oral como gráfica, entre otros.

Desarrollar sensibilidad en la percepción vivencial del espacio reconociendo el cuerpo humano, para luego poder ubicarse en el espacio y tomar dimensión de ese lugar, en las Personas Ciegas, ayuda a que puedan realizar sus quehaceres diarios y desenvolverse con autonomía ya que para muchas de ellas es un desafío salir de sus casas para ir a trabajar o realizar cualquier tipo de actividad cotidiana que realiza un vidente. La orientación en el espacio es fundamental para que accedan a la alfabetización en braille. Las personas con discapacidad son parte vulnerable de nuestra sociedad.

El trabajo de los talleres no formales, posibilita espacios para la integración de conocimientos teóricos y prácticos y la libre participación de los sujetos, reflexión e intercambio, donde se aprende en la interacción de las distintas disciplinas intervinientes. Las características de los grupos pueden cambiar en cada reunión: variadas edades, ambos sexos, distintas expectativas, niveles de educación, oficios y trabajos, esto genera que cada taller no sea siempre el mismo, por eso al iniciar, cada uno de los participantes hace de manera breve su presentación, luego se pasa a la instancia de las actividades exponiendo el tema dando espacio al que quiera exponer o contar a través de su experiencia similitudes al tema elegido y se culmina con la reflexión.

El equipo de trabajo nutre su propuesta de los aportes vivenciados, re elabora introduciendo innovaciones a la metodología casuística en futuras intervenciones, siempre articulando la disciplina con los sujetos y los contextos.

En los últimos años la Universidad Nacional de La Plata y la Facultad de Arquitectura y Urbanismo han trabajado significativamente en las actividades de extensión generando programas y subsidiando los mismos por la UNLP y otros por la FAU. De esta manera, reconociendo la mayor dedicación docente para las actividades extensionistas, impone generar políticas de formación y capacitación que permita construir programas de mediano y largo plazo. Promover y jerarquizar las actividades de extensión a fin de favorecer el desarrollo de la agenda de la Universidad Pública



Ilustración 3. Taller ArKidtecteando. Fuente: Ruben Zoloezi integrante del equipo de Extensión

Tanto en la Cátedra de Comunicación, como en los Talleres de Extensión y en el proyecto de investigación “Hábitat y Ceguera. Construcción del conocimiento espacial y su representación mental”, la libertad y el optimismo encierran un conjunto de aprendizajes que los estudiantes y las personas que asisten a los talleres, deben incorporar y conceptualizar.

El camino de la investigación a los contenidos, es la metodología que empleamos en éste ámbito, yendo de las formas hacia los contenidos por medio de la observación y la integración para llegar a la esencia de las cosas y de los contenidos a las formas desandando el camino de la extensión-acción.

Desarrollando, de ésta manera, los procesos de la investigación a través de relevamientos, elaboración de planos y fotografías.

La Docencia nos deja acceder a la Extensión para luego a través de la Investigación poder observar e integrar la esencia de las cosas. Los resultados se transfieren de los talleres de extensión que se mencionaron, desde la casa, hasta el desarrollo individual en el espacio

público. Se espera la integración con la comunidad mediante actividades con temas comunes como construir pensamientos sobre el hábitat humano a nivel simbólico y en lo concreto.

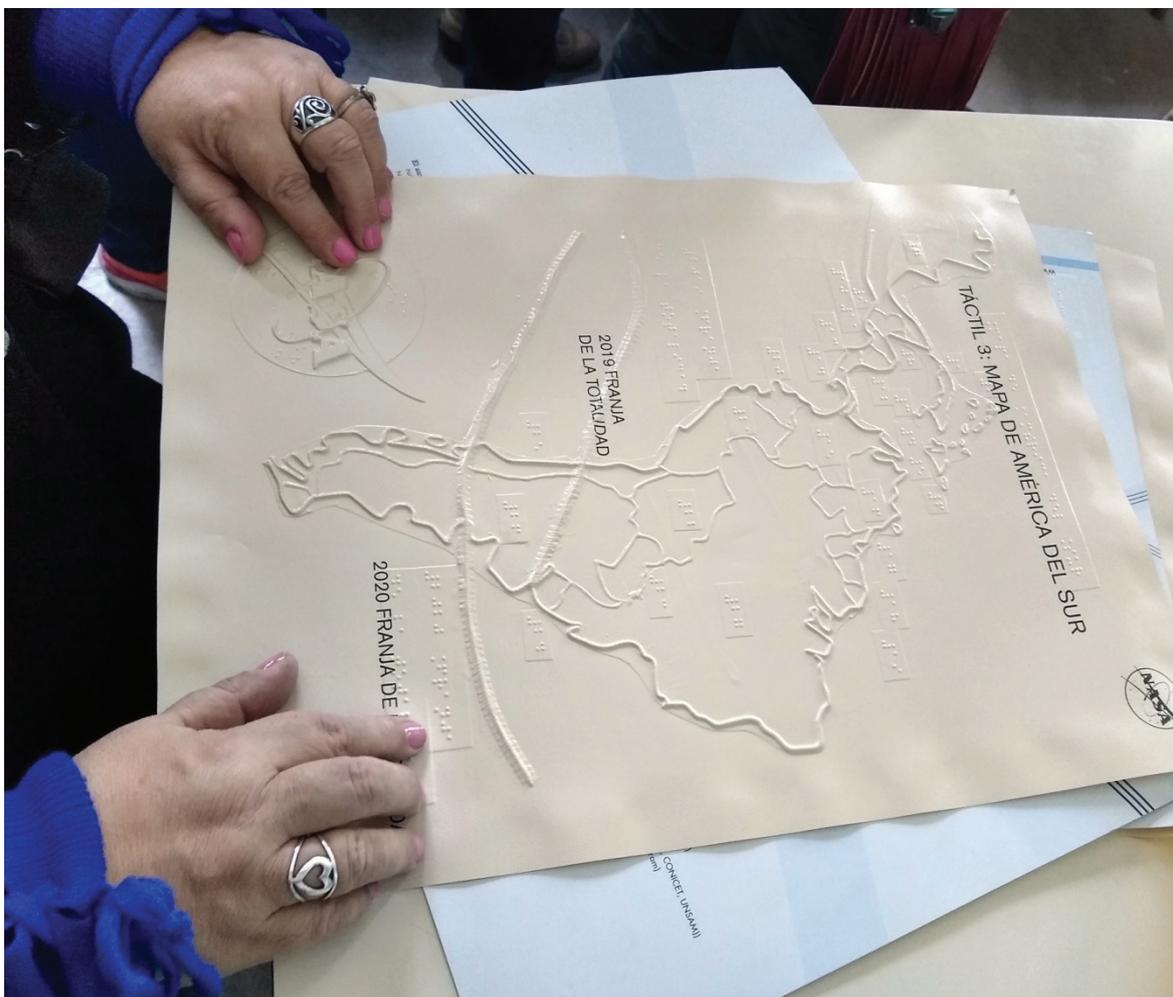


Ilustración 4. Proyecto Las Personas Ciegas. Fuente: Eugenia Domínguez Integrante del equipo de investigación

### 3.CONCLUSIONES

Lo enunciado proporciona un cambio en la mirada del estudiante y el reconocimiento y la orientación del espacio en las personas que asisten a los talleres, lo que permite una integralidad de aprendizajes para sus formaciones y en investigación permite encontrar lineamientos para la indagación en el eje de la percepción vivencial del espacio reconociendo el cuerpo humano, para luego poder ubicar en el espacio y tomar dimensión de ese lugar. (Concreto y conocido), como lo hacemos en los Talleres de los Proyectos de Extensión y con los estudiantes en los Talleres-aulas.

Si bien son experiencias en paralelo, muy similares, no podemos compararlas, pero si extraer conclusiones que nos llevan a reflexionar y repensar nuestras prácticas para mejorarlas.

Desarrollar la representación de ámbitos que albergan las actividades propuestas y que faciliten la orientación en el espacio, que reconozcan y conceptualicen las formas, que aprendan a vincular unos objetos de otros. Que se crea un espacio de reflexión en los talleres de extensión (no formales) y en los talleres en el ámbito académico (formales).

Suman, desde lo profesional disciplinar: arquitectura, vinculada a la docencia que se hace realidad en los proyectos de extensión y aportan resultados que son investigados. Un círculo que se cierra en el hacer que se transforma en experiencia, conocimiento y reflexión.

“..En cuanto educadores no nos queda más remedio que ser optimistas...Y es que la enseñanza presupone el optimismo tal como la natación exige un medio líquido para ejercitarse” (El valor de educar de Fernando Savater).

## **BIBLIOGRAFÍA**

Acosta, W. (1947). “Vivienda y ciudad”. Ed. Anaconda.

Domínguez E., Dupleich J.L (2018). El Hornero Urbano. Autoconstrucción en comunidad. Proyecto de Extensión Universitaria. Facultad de Arquitectura y Urbanismo. Universidad Nacional de La Plata. Argentina

Dupleich J.L., Domínguez E. (2019). ArKidTectando. Experiencias Urbanas con los más Chicos. Proyecto de Extensión Universitaria. Facultad de Arquitectura y Urbanismo. Universidad Nacional de La Plata. Argentina

García T. O., Viera L. M., García C. B. (2011). Propuesta pedagógica Taller Vertical N°2 de Comunicación de 1° a 3° año. Facultad de Arquitectura Y Urbanismo. Universidad Nacional de La Plata. La Plata. Argentina

García C. B., Archenti A. (2019). Las personas ciegas en la ciudad. Proyecto de Extensión Universitaria. Facultad de Arquitectura y Urbanismo. Universidad Nacional de La Plata. Argentina

García C. B. (2016). Hábitat y Ceguera. Construcción del conocimiento espacial y su representación mental. Proyecto de investigación y desarrollo. Facultad de Arquitectura y Urbanismo. Universidad Nacional de La Plata. Argentina

Estatuto de la Universidad Nacional de La Plata (2008). UNLP. Argentina

Keller, Helen (1903). “La Historia de mi vida”. Edamex Editorial.

Le Corbusier (1964) “Hacia una arquitectura”. Ed Poseidón.

Plan de Estudios VI (2016). Facultad de Arquitectura y Urbanismo. Universidad Nacional de La Plata. Argentina

Rollié, Roberto; Branda, María (2004). "La Enseñanza del Diseño en Comunicación Visual. ed. Nobuko

Sacriste, Eduardo (2005). "Charlas a principiantes", ed. Eudeba.

Savater, Fernando (1997). "El valor de educar" Ed. Ariel

Winograd Marcos (1988). Intercambios. Espacio Editorial. Argentina

# Red interdisciplinaria de enseñanza, aprendizaje y comunicación en pediatría

**Casana, Noemi** <sup>1</sup>

**Pelitti, Pamela** <sup>2</sup>

**Sisú, M. Guadalupe** <sup>3</sup>

**Simonetti, Estela** <sup>4</sup>

**Marini, M. Alicia** <sup>5</sup>

1 Facultad de Ciencias Médicas, UNLP. Hospital Noel H. Sbarra. Argentina. [noemicasana@gmail.com](mailto:noemicasana@gmail.com)

2 Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP. Hospital Noel H. Sbarra. Argentina. [pampel14@gmail.com](mailto:pampel14@gmail.com)

3 Facultad de Ciencias Médicas, UNLP. Hospital Noel H. Sbarra. Argentina. [guadalupesisu@gmail.com](mailto:guadalupesisu@gmail.com)

4 Facultad de Ciencias Médicas, UNLP. Hospital Noel H. Sbarra. Argentina. [esteconsi@hotmail.com](mailto:esteconsi@hotmail.com)

5 Facultad de Ciencias Médicas, UNLP. Argentina. [maritamarini@hotmail.com](mailto:maritamarini@hotmail.com)

## RESUMEN

En este trabajo nos proponemos visualizar la importancia del abordaje en Red interdisciplinaria de enseñanza, aprendizaje y comunicación, que se concreta (visualiza) en la Promoción y prevención de la Salud infantil, teniendo como objetivo contribuir al bienestar integral de los niños y sus familias mediante la promoción de hábitos alimentarios saludables. Tiene como propósito reflejar el trabajo en Red interdisciplinaria de enseñanza, aprendizaje y comunicación que se visualiza en la promoción y prevención de hábitos de alimentación saludable en la infancia a través del intercambio de saberes entre los estudiantes de la Cátedra de Pediatría «B», y analizar el grado de aceptación de la comunidad que asiste al Hospital a las actividades realizadas por los alumnos de Pediatría B. En un marco de intercambio entre los estudiantes y la comunidad podemos inferir cuanti y cualitativamente la aceptación con agrado y participación proactiva de la población que asiste al Hospital, y la repercusión de la intervención que se visualiza durante los controles de salud de los niños, esta actividad posibilita como estrategia , promover hábitos alimentarios saludables en los niños y niñas desde edades tempranas, especialmente si se considera la situación epidemiológica actual, que muestra una prevalencia creciente de obesidad infantil.



**PALABRAS CLAVE:** red interdisciplinaria, pediatría, comunicación, hábitos de alimentación saludable.

## 1. INTRODUCCIÓN

En este trabajo nos proponemos visualizar la importancia del abordaje en Red interdisciplinaria de enseñanza, aprendizaje y comunicación, que se concreta (visualiza) en la Promoción y prevención de la Salud infantil, teniendo como objetivo contribuir al bienestar integral de los niños y sus familias mediante la promoción de hábitos alimentarios saludables.

Esta red interdisciplinaria, se desarrolla en la cátedra Pediatría B de la Facultad de Ciencias Médicas, UNLP, y está constituido por: una Médica, una Odontóloga, una Dra. en Comunicación y una Profesora en Ciencias de la educación. En las interacciones continuas tenemos espacios de reflexión, intercambio de experiencias y trayectorias docentes donde la fusión se ve plasmada en una planificación superadora de las fragmentaciones disciplinares, entretejemos consensos "como un nudo en una red" (Sánchez Rolón, 2017) en los procesos de enseñanza, aprendizaje, competencias, evaluación, acreditación y promoción.

Esta Red está conectada por lazos de interacción disciplinar y contención a los estudiantes, con un objetivo en común, la Salud infantil. En este marco nos enfocamos en la Alimentación saludable, porque atraviesa en forma horizontal continua, la vida humana desde antes del nacimiento, infancia, adolescencia y sus implicancias se manifiestan a lo largo de la vida.

Los hábitos alimentarios no saludables y la falta de actividad física son las principales causas de las Enfermedades Crónicas no Transmisibles (ECNT) más importantes, como la obesidad, enfermedades cardiovasculares, la diabetes tipo 2.

La obesidad infantil es uno de los problemas de salud pública más graves del siglo XXI. La problemática es mundial y está afectando progresivamente a muchos países tanto de bajos como de medianos ingresos.

El riesgo de la mayoría de las Enfermedades Crónicas no Transmisibles resultantes de la obesidad depende de la edad de inicio y duración de la misma. El sobrepeso y la obesidad en la infancia y la adolescencia tienen consecuencias para la salud tanto a corto como a largo plazo que a menudo no se manifiestan hasta la edad adulta.

A partir de esta problemática, dentro de la formación pediátrica, se desarrollan contenidos académicos de prevención y promoción de hábitos saludables, alimentación saludable y su incidencia en el desarrollo integral de los niños/as.

Para contextualizar la modalidad de trabajo, es necesario aclarar que la cátedra Pediatría

B funciona desde sus orígenes en el Hospital "Dr. Noel H. Sbarra". Es por eso, y con la finalidad de optimizar el tiempo de espera de los niños y sus familias mientras aguardan a ser atendidos, en el espacio de la Sala de Espera, se fusiona al mismo tiempo el rol del Hospital y Universidad Pública para resignificar contenidos relacionados a la salud integral del niño, en un marco ético del Derecho Universal a la Salud.

Integrar la Universidad a la Comunidad y por otro lado ampliar la formación académica, pedagógica y comunicacional de los estudiantes desde un enfoque intercultural e inclusivo, en temas relacionados a la salud de los niños y sus infancias, es uno de los principales propósitos del trabajo desarrollado.

Prieto Castillo (1997) vincula a la promoción de la salud como una estrategia para la comunicación educativa y lo contextualiza en América Latina con la perspectiva de cambio social y participación comunitaria. Es así como desde el marco conceptual y estratégico que plantea la promoción de la salud, se observa una evolución "hacia un modelo que considera a la salud como una dimensión integradora de todos los aspectos del bienestar humano, desde la satisfacción de las demandas básicas hasta el ejercicio de sus derechos y la realización de sus aspiraciones" (Gambacci y otros en Petracci y Waisbord, 2011).

### **Objetivos:**

- Reflejar el trabajo en Red interdisciplinar de enseñanza, aprendizaje y comunicación que se visualiza en la promoción y prevención de hábitos de alimentación saludable en la infancia a través del intercambio de saberes entre los estudiantes de la Cátedra de Pediatría «B».
- Analizar el grado de aceptación de la comunidad que asiste al Hospital a las actividades realizadas por los alumnos de Pediatría B.

## **2.DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA / DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN**

Los estudiantes acompañados por Docentes comparten los "saberes aprendidos", munidos de estrategias de enseñanza, aprendizajes y comunicación que fortalecen los conceptos de alimentación saludable en los niños, fundada en el diálogo colectivo, en la heterogeneidad intercultural, la diversidad de infancias, de familias, de padres o responsables de los niños; todo en el marco de acciones éticas que reconoce el derecho universal a la "Salud".

Se combina una sólida formación académica y el compromiso del estudiante con la co-



munidad, la interacción entre la ciencia, la cultura y la sociedad. La puesta en práctica de la Red interdisciplinaria se refleja en los resultados diarios, cuando los estudiantes realizan su proyecto en escenarios reales, en el intercambio de "saberes" entre lo científico y las creencias, lo cultural, mítico, tradiciones y recetas populares.

Uno de nuestros objetivos es posibilitar a los estudiantes, el desarrollo de habilidades para elaborar, crear y recrear, estrategias de enseñanza y aprendizaje, con la finalidad de adquirir nuevos conocimientos significativos propios de la pediatría.

Nuestra población en general proviene de zonas donde se registran una alta mortalidad infantil, sin cobertura social, en situación de riesgo, que habitan en la periferia Platense.

En este contexto, la comunicación fue planteada como un conjunto de interacciones sociales, mediante las cuales "se construye una trama de sentidos que involucra a todos los actores en un proceso de construcción colectivo que va generando claves de lectura comunes, sentidos que configuran modos de entender y de entenderse, modos interpretativos en el marco de una sociedad y de una cultura" (Uranga, 2007: 4). De esta manera, las intervenciones y el trabajo con los niños y niñas se materializaron en el marco de prácticas sociales en donde los actores, construyeron sentidos a partir de los contextos, experiencias e historias personales de cada uno de los que participaron del proceso de comunicación (Pelitti, 2016).

Los conceptos académicos pediátricos actualizados sobre la salud infantil, tomar de la didáctica y pedagogía social herramientas para compartir saberes con la comunidad es poder deslizarse entre la teoría y la práctica superadora, contenida en la densidad y direccionalidad de la red interdisciplinaria.

## **Metodología de Trabajo**

El trabajo realizado por docentes y alumnos de la cátedra Pediatría B está comprendido por diversas etapas.

La primera de ellas fue la conceptualización teórica de educación, promoción y prevención de la salud desde un enfoque comunicacional, intercultural e inclusivo, en temas relacionados a la alimentación saludable en los niños. A partir de esos enfoques se planteó la necesidad de realizar observaciones en terreno para examinar las características de la comunidad que acude al Hospital Sbarra como herramienta para la planificación de las intervenciones.

La importancia de conocer los destinatarios del mensaje permite adaptar las intervenciones a las particularidades de la comunidad en particular. En esta red de trabajo interdisciplinaria se busca que los alumnos no sólo reconozcan los contenidos disciplinares, sino que también sean capaces de adaptarlos a cada comunidad en particular.

Con ese diagnóstico inicial de las particularidades de la comunidad destinataria de sus

intervenciones, los alumnos pudieron planificar actividades de educación, promoción y prevención de la salud, creando y compartiendo saberes con los padres, madres y niños, sobre alimentación saludable infantil mediante diversas estrategias de Comunicación.

De esta manera, mientras las familias aguardan ser atendidos, se realiza un intercambio de saberes, experiencias, propuestas sobre alimentación saludable en niños, sumando diseños, estrategias de enseñanza y aprendizaje, que incluye material de apoyo como representaciones artísticas, marionetas, magia, títeres, música y coreografías, diversas formas de comunicación, entre otros.

Finalizadas las intervenciones, se realizaron encuestas anónimas a las madres y/o padres de los niños y niñas que presenciaron las actividades realizadas. Las encuestas no fueron realizadas por las mismas personas que desarrollaron las estrategias y se realizaron a todas las personas que estaban en la sala de espera y aceptaron participar.

## **Resultados**

Las intervenciones realizadas por los alumnos intentaron romper la transmisión lineal del mensaje, buscando la interacción principalmente con los niños y niñas que aguardaban ser atendidos. Las propuestas proponían actividades lúdicas en donde los niños y niñas debían saltar, jugar, participar activamente en función de una temática en particular y así poder aprender desde un rol activo. Atraer la atención de los niños y niñas permitió de esta manera lograr su interés por el tiempo que duró la práctica y romper la barrera entre el hospital y la comunidad. Tal como sostiene Uranga (2011) la comunicación que hacemos de nuestra acción, el lenguaje que utilizamos constituye el sentido y el contenido de nuestra acción.

En ese contexto conceptos teóricos de la cátedra de Pediatría B como cuidado de la salud infantil, alimentación saludable, actividad física, entre otros fueron trabajados desde el punto de vista de la comunicación como producción de sentidos.

En este sentido, el trabajo interdisciplinario permitió que la transmisión lineal del conocimiento médico se adaptara no sólo a las características de esa comunidad en particular, sino que al estar destinado a una población infantil se implementaran estrategias lúdicas con el fin de lograr una interacción dinámica los niños y niñas.

Luego de realizadas las actividades en el consultorio externo, se realizó una encuesta en donde se consultó a madres y/o padres que aguardaban ser atendidos con sus hijo/as el grado de aceptación de las actividades realizadas. El propósito de este tipo de análisis fue determinar el grado de aceptación de los receptores de las intervenciones.

De los encuestados, el 92% eran madres, mientras que sólo el 8% padres.

Los usuarios entrevistados consideraron que las intervenciones realizadas fueron positivas



para los niños, destacando no sólo el mensaje transmitido, sino también la metodología utilizada. Las intervenciones en su mayoría fueron calificadas como buena y muy buena (31% y 69%, respectivamente). Asimismo, el 97% consideró que el mensaje que se buscaba comunicar era claro.

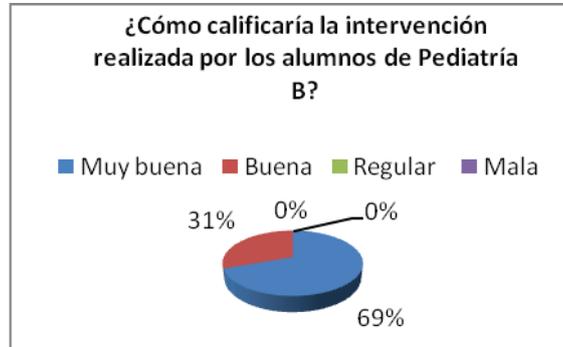


Ilustración 1



Ilustración 2

En este sentido, destacaron la lectura de cuentos (31%), la música (25%) y las dramatizaciones (21%) como las estrategias que más lograban captar la atención de los niños y niñas que aguardaban ser atendidos en las salas de espera.



Ilustración 3

En cuanto a las temáticas trabajadas, fueron resaltadas la importancia de la actividad física o

bien de la comida/alimentación saludable en niños, como aspectos a reforzar en la educación en salud. Asimismo, y como consecuencia de unas de las temáticas desarrolladas la necesidad de disminuir la ingesta de azúcar en niños y niñas.

De esta manera, la mayor parte de las respuestas fueron positivas, destacando el valor de las intervenciones en el contexto de las Salas de Espera del Hospital.

## CONCLUSIONES

En un marco de intercambio entre los estudiantes y la comunidad podemos inferir cuanti y cualitativamente la aceptación con agrado y participación proactiva de la población que asiste al Hospital, y la repercusión de la intervención que se visualiza durante los controles de salud de los niños, esta actividad posibilita como estrategia, promover hábitos alimentarios saludables en los niños y niñas desde edades tempranas, especialmente si se considera la situación epidemiológica actual, que muestra una prevalencia creciente de obesidad infantil.

Los estilos de vida relacionados con una alimentación inadecuada, no saludable y la falta de actividad física constituyen factores de riesgo posibles de prevenir y controlar.

Generando un puente comunicacional con bases teóricas como herramientas pedagógicas, desarrollo integral, interculturalidad, técnicas y estrategias de comunicación.

Fortalece el espacio de encuentro entre la teoría y la práctica, elevando el nivel académico curricular sin perder la meta de promoción y prevención de la salud alimentaria. Posibilita repensar las prácticas de enseñanza y aprendizaje con el fin de establecer vínculos entre los estudiantes de medicina y la comunidad que concurre al Hospital.

El trabajo interdisciplinario llevado a cabo en la cátedra de Pediatría B permite la realización de estrategias que permiten no sólo la inclusión de contenidos propios de la comunicación social, sino también la interacción entre estudiantes y la comunidad.

Los docentes acompañamos la formación académica, la investigación y la extensión centrada en la práctica comunitaria de los estudiantes de medicina.

De esta manera, buscamos resignificar la enseñanza aprendizaje y comunicación en red a fin de que cuando el estudiante llegue a situaciones concretas de su futura práctica profesional pueda realizar un trabajo interdisciplinario integrando hechos, conceptos significativos con la realidad de cada uno de los sujetos con los que interactúa.

Las actividades realizadas buscan ser un espacio de contención que orienta, integra, forma, promueve y potencia la creatividad no sólo de los estudiantes sino también de los docentes. En el marco de la formación de grado es un desafío la implementación de la formación interdisciplinar en la práctica pediátrica de los futuros médicos.

## BIBLIOGRAFÍA

- Díaz, Hernán y Uranga, Washington. (2011). Comunicación para la salud en clave cultural y comunitaria. Revista de Comunicación y Salud. Vol.1, n° 1, pp. 113-124.

- Lois, Ianina; Enz, Ezequiel y Mignoli, Luciana (Coordinación General). (2010). Serie Comunicación y salud desde una perspectiva de derechos. Guía de comunicación para equipos de salud. Ministerio de Salud de la Nación.

- Mele, Daniela y Casullo, Carolina. (2010). Manual de Promoción de la Salud. Experiencias provinciales. Publicación del Proyecto Funciones Esenciales y Programas Priorizados en Salud Pública. Ministerio de Salud de la Nación. ISBN 978-950-38-0102-4. Argentina.

- Ministerio de Salud de la Nación. (2012). Encuesta Mundial de Salud Escolar. Argentina. Disponible en: <http://www.msal.gob.ar/ent/images/stories/>. Fecha de consulta: 05 de agosto de 2019.

- Pelitti, Pamela. (2016). Tesis de doctorado: Contribución al estudio de las estrategias comunicativas en hospitales pediátricos de la ciudad de La Plata. Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/52594/Documento\\_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=3&isAllowed=y](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/52594/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=3&isAllowed=y). Fecha de consulta: 05 de agosto de 2019.

- Petracci, Mónica y Waisbord, Silvio (comps.). (2011). Comunicación y Salud en Argentina. La Crujía Ediciones. Buenos Aires, Argentina.

- Prieto Castillo, Daniel. (1997). Mediación pedagógica y nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza universitaria, ICFES. Bogotá, Colombia.

- Sánchez Rolón, (2011). Foucault. El nudo en la red. Editorial Colofón. Méjico DF, Méjico.

- Uranga, Washington. (2011). Para pensar las estrategias en la planificación desde la comunicación. Disponible en: [http://www.wuranga.com.ar/images/pdfs/estra\\_2011.pdf](http://www.wuranga.com.ar/images/pdfs/estra_2011.pdf). Fecha de consulta: 18/11/2011.

- Vojcovic, María Clementina y Zorzoli, María Cristina. (2007). Crianza: una experiencia de 60 años en el Hospital "Dr. Noel H. Sbarra". Arch Argent Pediatr; 105(1):50-53. Argentina.

- Vygotsky, Lev. (2016). Pensamiento y lenguaje. Editorial Paidós. Buenos Aires, Argentina.

# Sistematización de Experiencias del Proyecto: Tambo y calidad de leche en Colonia Pozo Azul, Misiones

**Aliverti, Virginia** <sup>1</sup>

**Aliverti, Florencia** <sup>2</sup>

**Ziegler, Tatiana** <sup>3</sup>

**Azcona, Florencia** <sup>4</sup>

**Hernández Maizón, Dante** <sup>5</sup>

1 Cátedra de Genética General y Forense, Facultad de Ciencias Veterinarias. Universidad Nacional de La Plata. Argentina. [virginia.aliverti@fcv.unlp.edu.ar](mailto:virginia.aliverti@fcv.unlp.edu.ar)

2 Laboratorio de Estudios Farmacológicos y Toxicológicos. Facultad de Ciencias Veterinarias. Universidad Nacional de La Plata. Argentina. [floraliverti@yahoo.com](mailto:floraliverti@yahoo.com)

3 Instituto de Genética Veterinaria "Ingeniero Fernando Dulout". Facultad de Ciencias Veterinarias. Universidad Nacional de La Plata. Consejo Nacional de Investigaciones y Técnicas, Argentina. [zieglertatiana@gmail.com](mailto:zieglertatiana@gmail.com)

4 Instituto de Genética Veterinaria "Ingeniero Fernando Dulout". Facultad de Ciencias Veterinarias. Universidad Nacional de La Plata. Consejo Nacional de Investigaciones y Técnicas. Argentina. [fazcona@igevet.gob.ar](mailto:fazcona@igevet.gob.ar)

5 Instituto de Genética Veterinaria "Ingeniero Fernando Dulout". Facultad de Ciencias Veterinarias. Universidad Nacional de La Plata. Consejo Nacional de Investigaciones y Técnicas. Argentina. [dantehmaizon@gmail.com](mailto:dantehmaizon@gmail.com)

## RESUMEN

La sistematización es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido en ellas. La población de Pozo Azul, Misiones en su mayoría vive del campo y varias familias dependen de emprendimientos vinculados a la producción láctea y sus derivados, pero cuentan con escasa capacitación y poca tecnología. El proyecto de Extensión Tambo y calidad de leche en la Colonia Pozo Azul surgió como respuesta a la realidad de los colonos, principalmente ex productores de tabaco volcados a la producción familiar de subproductos lácteos, primordialmente quesos. El objetivo fue Incrementar la eficacia en la obtención, manipulación, saneamiento y cadena de valor de leche mediante la implementación de Buenas Prácticas Agrícolas en pequeños tambos familiares a través de la capacitación de los actores involucrados en el



proceso. Durante el período 2016-2018, el equipo conformado por docentes, alumnos de distintas facultades de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) organizaron distintas jornadas de capacitación colectiva basadas en las Buenas Prácticas Agrícolas. El Plan Operativo de Trabajo comenzó con la Formación de alumnos en extensión. Se realizaron reuniones periódicas del equipo de trabajo para coordinar: el diseño y distribución de folletos para la difusión del proyecto; el diseño y elaboración del material didáctico; el armado de los talleres; la puesta a punto de las técnicas para el procesamiento de las muestras de leche cruda; el diagrama del informe con los resultados; la organización y realización de talleres de capacitación e intercambio entre los integrantes del proyecto. Para la capacitación de los productores se utilizó el formato taller, este permitió la participación de todos los asistentes partiendo de la base que el equipo extensionista pretendió fomentar la horizontalidad en el proceso que garantizó la generación de un conocimiento compartido, dejando de lado las clases teóricas con un fuerte protagonismo del docente. A lo largo de los 3 años se capacitaron más de 300 personas en forma directa (productores) e indirectamente (hijos de productores), sobre las temáticas de nutrición, sanidad y zoonosis, instalaciones y rutinas de ordeño, manipulación de alimentos y producción de queso. Se concibe la sistematización como la reconstrucción y reflexión analítica de una experiencia mediante la cual se interpreta lo sucedido para comprenderlo. En nuestra experiencia, la ejecución del proyecto a lo largo de estos años fue sumamente enriquecedora para los productores y sus familias, así como alumnos de grado y docentes. Tanto en las interacciones personales como en las mejoras en las condiciones de producción de los productos lácteos y el agregado de valor. El proyecto contó con el apoyo de las Autoridades del INTA, Biblioteca Popular, Subsecretaría de Tierra y Ministerio de Ecología de la localidad de San Pedro, como así también del Centro Educativo Polimodal N° 40 y la Cooperativa Agrícola de Pozo Azul que lo promovieron como de Interés Comunal para el desarrollo de la actividad lechera y el fortalecimiento de los trabajadores en el sector productivo.

**PALABRAS CLAVE:** Extensión – Sistematización - Producción de leche.

## **1.INTRODUCCIÓN**

Hoy en día es indudable la importancia de la sistematización de experiencias como método de investigación; esta modalidad investigativa se ha desarrollado aceleradamente a nivel internacional en los últimos años. La misma se concibe como la reconstrucción y reflexión analítica de una experiencia mediante la cual se interpreta lo sucedido para comprenderlo; por lo tanto, esta permite obtener conocimientos consistentes y sustentados, comunicarlos,

confrontar la experiencia con otras y con el conocimiento teórico existente, y así contribuir a una acumulación de conocimientos generados desde y para la práctica.

En una sistematización de experiencias el objeto a sistematizar es la propia práctica, y si bien puede llegar a un primer nivel de teorización y alimentar un diálogo crítico con el conocimiento teórico, no tiene pretensiones de generalización ni de universalización. Puede contribuir de manera directa a la transformación de las mismas prácticas que se sistematizan, en la medida que posibilita una toma de distancia crítica sobre ellas y que permite un análisis e interpretación conceptual desde ellas.

Los Proyectos de Extensión Universitaria tienen como finalidad generar instrumentos de planificación a través de los cuales se generan procesos de educación no formal donde las Unidades Académicas, a través de los conocimientos acumulados y la capacidad de sus docentes, investigadores, alumnos y no docentes, comparten con la comunidad los esfuerzos de transformación social y cultural, divulgación científica, desarrollo tecnológico y desarrollo comunitario que permiten a la sociedad mejorar su calidad de vida.

El Código alimentario Argentino define "Leche sin calificativo alguno, como el producto obtenido por el ordeño total e ininterrumpido, en condiciones de higiene, de la vaca lechera en buen estado de salud y alimentación, proveniente de tambos inscriptos y habilitados por la Autoridad Sanitaria Bromatológica Jurisdiccional y sin aditivos de ninguna especie. La leche proveniente de otros animales, deberá denominarse con el nombre de la especie productora". La producción de leche se hace con la expresa intención de proporcionar un alimento de alto valor nutritivo para el ser humano: contiene lípidos, proteínas (caseína, suero de leche), carbohidratos (lactosa), aminoácidos, vitaminas y minerales (calcio) esenciales para las necesidades nutricionales de quienes la consumen. Sin embargo, debido a sus propiedades nutricionales, es también una buena matriz de crecimiento para una variedad de microorganismos de deterioro y otros potencialmente patógenos. En consecuencia La producción de leche y su conservación con una calidad adecuada, es un requerimiento prioritario que incumbe a todos los actores involucrados en la cadena de valor.

## **2.DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA / DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN**

Sistematizar es detenerse, mirar hacia atrás, ver de dónde venimos, qué es lo que hemos hecho, qué errores hemos cometido, cómo los corregimos para orientar el rumbo, y luego generar nuevos conocimientos, producto de la crítica y la autocrítica, que es la dialéctica, para transformar la realidad. Las utilidades de este método son múltiples: para que los educadores se apropien de forma crítica de sus experiencias, para extraer aprendizajes que contribuyan



a mejorarlas, para aportar a un diálogo crítico entre los actores de los procesos educativos, para contribuir a la conceptualización y teorización, para aportar a la definición de políticas educativas, etc.

En general, cualquier experiencia que haya significado llevar a cabo un proceso y que haya sido importante para quienes la ejecutan, es sistematizable.

Si bien en la Argentina un porcentaje de tambos han invertido en mecanización y tecnología para optimizar el proceso, muchos de ellos aún presentan un cierto grado de manejo artesanal. La mano de obra del personal es un pilar fundamental para la obtención de un producto de buena calidad e inocuo.

La población de Pozo Azul, en su mayoría vive del campo y un porcentaje importante de las familias dependen de emprendimientos vinculados a la producción láctea y sus derivados, pero cuentan con escasa capacitación y poca tecnología, por lo cual desarrollan sus tareas en base al saber popular y a la transmisión de generación en generación de técnicas ancestrales que les impiden, en muchos casos alcanzar los estándares productivos que exige la industria moderna. La cuenca lechera se encuentra en pleno desarrollo en la localidad de Pozo Azul y alrededores. Constituye un modelo productivo ideal para la práctica interdisciplinaria de los alumnos extensionistas los cuales se van a enfrentar con situaciones reales.

El proyecto de Extensión Tambo y calidad de leche en Colonia Pozo Azul surgió como respuesta a la realidad de los colonos, principalmente ex productores de tabaco volcados a la producción familiar de subproductos lácteos, primordialmente quesos.

El objetivo fue Incrementar la eficacia en la obtención, manipulación, saneamiento y cadena de valor de leche mediante la implementación de Buenas Prácticas Agrícolas en pequeños tambos familiares a través de la capacitación de los actores involucrados en el proceso en Colonia Pozo Azul, provincia de Misiones.

Durante el período 2016-2018 los integrantes del proyecto, que incluía docentes y alumnos de distintas facultades de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) organizaron distintas jornadas de capacitación colectiva basadas en las Buenas Prácticas Agrícolas (BPA). La metodología planteada tuvo en cuenta las experiencias anteriores desarrolladas en el Departamento de San Pedro por el equipo extensionista, trabajando conjuntamente con las autoridades de la Cooperativa Agrícola de Pozo Azul y el Ministerio del Agro. El equipo conformado fue multidisciplinario y estuvo integrado por diferentes disciplinas: Facultad de Ciencias Veterinarias; Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales; Facultad de Ciencias Médicas y Facultad de Bellas Artes. El Plan Operativo de Trabajo comenzó con la Formación de alumnos en extensión. Se realizaron reuniones periódicas del equipo de trabajo para coordinar: el diseño y distribución de folletos para la difusión del proyecto; el diseño y elaboración del material didáctico; el armado de los talleres; la puesta a punto de las técnicas para el procesamiento de las muestras

de leche cruda; el diagrama del informe con los resultados; la organización y realización de talleres de capacitación e intercambio entre los integrantes del proyecto. Para la capacitación de los productores se utilizó el formato taller, este permitió la participación de todos los asistentes partiendo de la base que el equipo extensionista pretendió fomentar la horizontalidad en el proceso que garantizó la generación de un conocimiento compartido, dejando de lado las clases teóricas con un fuerte protagonismo del docente. El compromiso de las autoridades municipales y de las organizaciones intermedias constituyó otro elemento de singular importancia que ayudó a la realización y la sostenibilidad del proyecto.

A lo largo de los 3 años se realizaron 4 viajes, con una estadía de una semana en el Centro de Educación Polimodal N° 40. En total se capacitaron más de 300 personas en forma directa (productores) e indirectamente (hijos de productores), sobre las temáticas de nutrición, sanidad y zoonosis, instalaciones y rutinas de ordeño, manipulación de alimentos y producción de quesos. En forma complementaria se visitaron chacras de productores, donde se realizaron encuestas generales a modo exploratorio e informativo de la forma de producción de la región. La información de las encuestas fue usada como referencia para las capacitaciones colectivas de los siguientes años (Fotos 1, 2, 3 y 4).

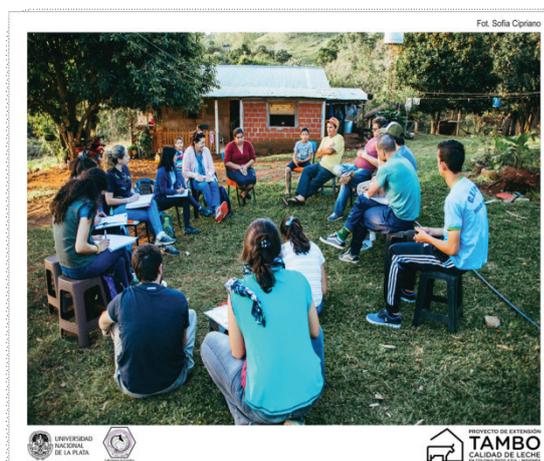


Foto 1: Folleto de difusión jornadas colectivas en la Localidad de Colonia Pozo Azul. Pcia de Misiones.

Foto 2: Jornadas de capacitaciones estudiantes y docentes UNLP (2017)



Foto 3 y 4: Entrega de certificados de asistencia (2017)

### 3.CONCLUSIONES

La sistematización es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido en ellas: los diversos factores que intervinieron, cómo se relacionaron entre sí y por qué lo hicieron de ese modo. En general, cualquier experiencia que haya significado llevar a cabo un proceso y que haya sido importante para quienes la ejecutan, es sistematizable.

En nuestra experiencia, la ejecución del proyecto a lo largo de estos años fue sumamente enriquecedora para los productores y sus familias, así como alumnos de grado y docentes del proyecto. Tanto en las interacciones personales como en las mejoras en las condiciones de producción de los productos lácteos y el agregado de valor. Sin duda, la “capacitación” es el común denominador de todas las actividades y también de una manera generalizada las actividades culturales.

Los productores de leche son los responsables de la seguridad y salubridad de los productos alimenticios. Una buena salud e higiene en el tambo son importantes para el bienestar de los animales y la rentabilidad de los productores, así como para la calidad y la salubridad de los productos alimenticios crudos para el consumo humano.

En consecuencia, la existencia de comunicaciones y una interacción clara entre todas las partes del proceso productivo es importante para ayudar a asegurar que se emplean las buenas prácticas, que se identifican y resuelven los problemas con rapidez y eficacia y que se mantiene la integridad de toda la cadena alimentaria.

El proyecto contó con el apoyo de las Autoridades del INTA, Biblioteca Popular, Subsecretaría de Tierra y Ministerio de Ecología de la localidad de San Pedro, como así también del Centro Educativo Polimodal N° 40 y la Cooperativa Agrícola de Pozo Azul que lo promovieron como de Interés Comunal para el desarrollo de la actividad lechera y el fortalecimiento de los trabajadores en el sector productivo.

## BIBLIOGRAFÍA

Código Alimentario Argentino, CAA, Cap. VIII. Artículo 554. Disponible en [www.alimentosargentinos.gov.ar](http://www.alimentosargentinos.gov.ar)

Haug A, Høstmark AT, Harstad OM. (2007). Bovine milk in human nutrition — a review. *Lipids in Health and Disease* 6, 25.

Federación Internacional de Lechería y Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación, 2004. Guía de buenas prácticas en explotaciones lecheras.

Jara Holliday, O. (2015). La sistematización de experiencias produce un conocimiento crítico, dialógico y transformador. *Docencia* [Internet] 2015 May [citada 2014/12/12];(55):33-9. Disponible en: <http://www.cepalforja.org/sistem/bvirtual/wp-content/uploads/2015/06/Entrevista-Oscar-Jara-Revista-Docencia.pdf>

Verger i Planells A. *Sistematización de Experiencias en América Latina. Una propuesta para el análisis y la recreación de la acción colectiva desde los movimientos sociales*. Barcelona: Cepalforja.Org. [Internet]. Disponible en: [http://www.cepalforja.org/sistem/documentos/sistem\\_verger.pdf](http://www.cepalforja.org/sistem/documentos/sistem_verger.pdf)



# Sistematización de talleres de educación ambiental en el marco de un proyecto de extensión universitario.

Rossi Batiz, María Fernanda<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Facultad de Ciencias Naturales y Museo. Universidad Nacional de La Plata, Argentina. [mfrb@fcnym.unlp.edu.ar](mailto:mfrb@fcnym.unlp.edu.ar)

## RESUMEN

La experiencia sistematizada se enmarca en un proyecto de extensión universitario que inició en 2016 y continúa hasta el presente, acreditado y subsidiado por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), denominado "Redescubriendo los Humedales de Berisso: Talleres de Educación Ambiental". La Unidad Académica ejecutora es la Facultad de Ciencias Naturales y Museo (UNLP) y el grupo de extensionistas interdisciplinario está conformado por investigadores, docentes y estudiantes de grado. El proyecto procura fomentar la actitud crítica, participativa y responsable frente a la situación ambiental de los humedales de la región y además fortalecer el vínculo entre la universidad y la sociedad, reflexionando sobre la importancia y conservación del ambiente, generando espacios y material de divulgación y difusión. Para el desarrollo se utiliza la metodología taller, la cual permite la construcción colectiva de los conceptos ejes del proyecto. En esta contribución se presenta el plan de sistematización de los talleres que incluye el recorrido histórico del proyecto, los elementos y algunas reflexiones y consideraciones a tener en cuenta a fin de conocer si la metodología taller responde al propósito del proyecto de extensión y a la demanda socio-ambiental actual de la región.

**PALABRAS CLAVE:** sistematización, educación ambiental, extensión, universidad.

## 1.INTRODUCCIÓN

La experiencia sistematizada se enmarca en un proyecto de extensión universitario que inició en 2017 y continúa hasta el presente, acreditado y subsidiado por la Universidad Nacio-

nal de La Plata (UNLP), denominado “Redescubriendo los Humedales de Berisso: Talleres de Educación Ambiental”. La Unidad Académica ejecutora es la Facultad de Ciencias Naturales y Museo (FCNyM-UNLP) y participan también las Facultades de Ciencias Agrarias y Forestales, Ciencias Médicas y Bellas Artes (UNLP). El grupo de extensionistas es interdisciplinario y está conformado por investigadores, docentes y estudiantes de todas las carreras y orientaciones de las facultades involucradas.

El proyecto procura fomentar la actitud crítica, participativa y responsable frente a la situación ambiental de los humedales de la región, y comprender procesos naturales como el efecto regulador frente a las inundaciones y relaciones entre la naturaleza y la sociedad mediante el desarrollo de talleres de Educación Ambiental destinados a niños de educación primaria básica (entre 6 y 9 años) de escuelas del Partido de La Plata, Berisso y Ensenada. Asimismo, se espera fortalecer el vínculo entre la universidad y la sociedad, reflexionando sobre la importancia y conservación del humedal, generando espacios y material de divulgación y difusión para el público general.

Atendiendo a que la UNLP reconoce como funciones primordiales el desarrollo y fomento de la enseñanza, la investigación y la extensión, en el proyecto se pretende vincularlas comprendiendo que las actividades deben estructurarse sobre la base de equipos interdisciplinarios que permanezcan próximos a la realidad socio-ambiental de la región (Estatuto Universidad Nacional de La Plata, 2008).

En esta contribución se presenta el plan de sistematización de los talleres que incluye el recorrido histórico, los elementos y algunas consideraciones además de preguntas crítico reflexivas y consideraciones a tener en cuenta a fin de conocer si responden al objetivo principal del proyecto de extensión y a la demanda socio-ambiental de la región en el escenario actual.

## **2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA**

Para el desarrollo del proyecto de extensión se utiliza la metodología taller, la cual permite la construcción colectiva de los conceptos ejes del proyecto que son la concientización sobre la importancia de los humedales y el fortalecimiento del vínculo entre sociedad y universidad. El enfoque metodológico utilizado está basado en el constructivismo, donde niñas, niños, extensionistas y docentes investigadores vivencian un momento de encuentro en el que dialogan, se interrogan, debaten, escuchan al otro y, por sobre todo, construyen el conocimiento de forma conjunta. La modalidad taller es considerada esencial para que todos los involucrados puedan tener un rol activo, haciéndose dueños de la palabra y del espacio, jugando, intercambiando experiencias e ideas relacionadas con los contenidos ambientales tratados.



En cada escuela se planifican de tres a cinco encuentros en el espacio áulico en el que se conjugan el juego y el aprendizaje. A la metodología anteriormente descrita, se suman experiencias manuales y artísticas (guías, cuadernillos, maquetas, dibujos), en las que todos recrean el ciclo del agua en las zonas costeras demostrando el rol del ecosistema del humedal en relación a las ciudades más cercanas: La Plata, Berisso y Ensenada. Además, en los encuentros se recurre a material didáctico (aportado por la FCNyM, tales como pieles, escamas, huesos, organismos taxidermizados, entre otros elementos vinculados con la fauna y flora del humedal, que permiten tener una experiencia tangible desmitificando algunas cuestiones relacionadas a especies considerados desagradables o malas por desconocer su rol dentro del ecosistema.

Luego se realiza un taller integrador donde se remarcan medidas tendientes a prevenir eventuales accidentes con organismos de importancia sanitaria durante visitas al humedal y el cuidado del mismo. Estas salidas guiadas permiten avanzar y verificar aspectos de lo aprendido mediante una experiencia vivencial a través del uso de los sentidos y poniendo énfasis en la importancia de sentir con el cuerpo e involucrarse con el ambiente, a sentirse parte de él, comprender la importancia de su conservación y transmitirlo a las familias, vecinos, amigos, sociedad, etc. Finalmente, los contenidos del proyecto son trabajados por los docentes como parte de la currícula escolar. Además, se invita a charlas informativas y talleres itinerantes al público en general y a todos aquellos miembros de la comunidad donde se nuclean las instituciones receptoras directas de los talleres.

La estructura de taller, abarca una gama de temáticas muy amplia, y tiene un grado de flexibilidad que permite su adaptación a diferentes grupos de destinatarios debido a la interdisciplinariedad que reviste el grupo de talleristas. Estos pueden adecuarse a dar respuestas particulares según el grupo destinatario generando alternativas en relación a demandas concretas de instituciones educativas y organizaciones sociales que además pueden ser replicables por otros equipos abocados al tratamiento de la temática en territorio.

Dado el número de talleristas (n=23) y la necesidad de trabajar en equipo, se pautaron reuniones con frecuencia semanal para la planificación y organización de las actividades en cada escuela, la compra de insumos, el contacto con las instituciones participantes para coordinar fechas y actividades de acuerdo a las necesidades puntuales y en articulación con nuestra propuesta, momentos de autoevaluación y crítica, búsqueda de espacios de encuentro con el público general a fin de tratar problemáticas y curiosidades locales, la difusión, reflexión y evaluación grupal de talleres/charlas y nuestro rol como extensionistas la generación de propuestas innovadoras, mejor acercamiento a los destinatarios, participación en eventos científicos, confección de informes y rendición correspondientes al proyecto de extensión.

## *La sistematización*

El objetivo de sistematizar los talleres, como modalidad de trabajo para la Educación Ambiental brindada desde la FCNyM (UNLP), surgió con el propósito de conocer si responden al objetivo general del proyecto de extensión y a las necesidades socio-ambientales, debido a que los mismos han resultado exitosos e interesa conocer los motivos de este resultado positivo. Además, su desarrollo continúa en la actualidad y existen propuestas innovadoras para incorporar al proyecto e interesa estimar si los cambios serán favorables. El éxito como tal, se entiende tomando en cuenta las opiniones de los destinatarios directos e indirectos, la creciente invitación a trabajar en más escuelas, la curricularización de las temáticas que se tratan, la solicitud de capacitaciones a docentes de nivel primario, la vinculación de los talleres con cátedras de la FCNyM y la convocatoria a realizar más presentaciones y publicaciones de difusión y divulgación.

Las fuentes usadas para el proceso de sistematización fueron: memoria individual y colectiva, relatorías de reuniones, archivos digitales, libretas de campo, fotografías, videos, informes de avance y finales rendidos a la UNLP, opiniones en redes sociales y por correo electrónico, notas periodísticas, entrevistas, publicaciones en medios y encuestas. Los actores del proceso fueron: estudiantes de las carreras de biología (botánica, ecología, paleontología y zoología), geología, medicina, ciencias forestales y bellas artes; docentes de las carreras de Licenciatura en Biología, Geología, Medicina, Ciencias Forestales y Bellas Artes; investigadores; secretarios de extensión de cada unidad académica de la UNLP; opiniones de evaluadores de proyectos e informes; niños de edad escolar y sus familias; maestros de escuelas, directivos; inspectores regionales y distritales; funcionarios municipales; vecinos de las escuelas; público general.

En el recorrido o reconstrucción histórica del proyecto, desde el inicio hasta el presente (2016-2019), aparecen las actividades realizadas y los participantes, situaciones vividas o encontradas, momentos o acontecimientos de cambio, factores del contexto, sucesos que influyeron, emociones, continuidades y discontinuidades, hallazgos, descubrimientos, innovaciones significativas, tensiones, contradicciones, etc. Se observa que el tiempo que llevó la confección de los talleres fue notablemente más largo que otras actividades, y que los contenidos fueron tratados como productos de la investigación y no en respuesta a una demanda social concreta, como se espera que funcionen los equipos de extensionistas de la UNLP, sino a partir de observaciones e investigaciones de miembros de la FCNyM. La demanda si aparece en 2019, tres años después de iniciado el proyecto lo que nos lleva a tener que adaptarnos a la nueva realidad (Imagen 1: infografía de la reconstrucción histórica).

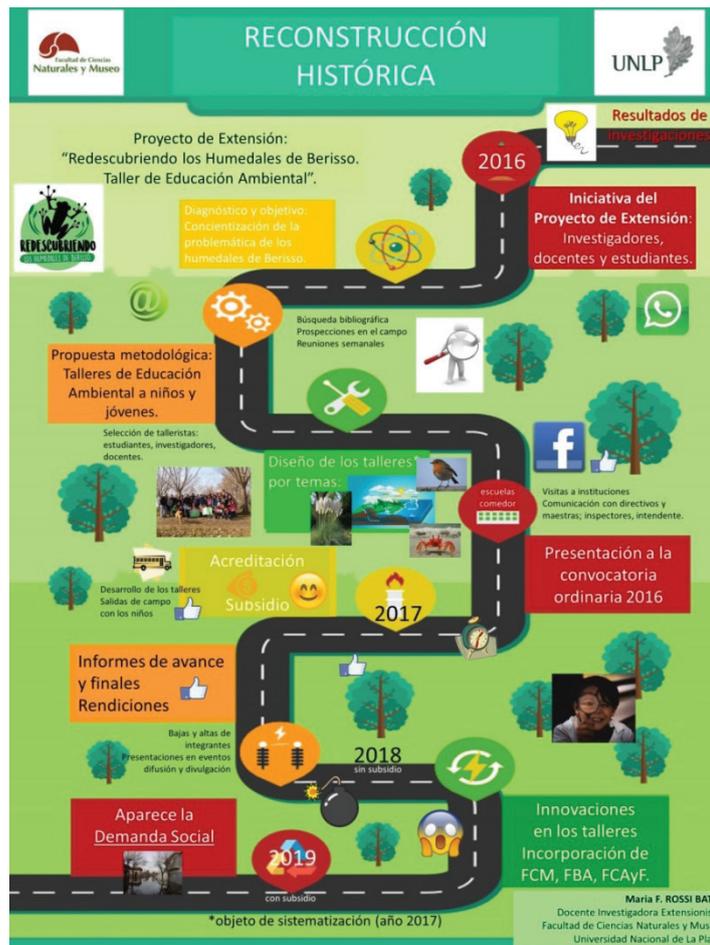


Imagen 1. Infografía de la Reconstrucción histórica del proyecto. Elaboración propia.

Algunas preguntas crítico reflexivas que surgieron durante el proceso de sistematización fueron: ¿Por qué no existía una demanda social al inicio del proyecto? O si existía ¿por qué no la conocíamos en la universidad?, ¿Por qué demandó tantos meses el diseño de los talleres de educación ambiental?, ¿Por qué innovarlos si la respuesta de los destinatarios es positiva?, ¿Por qué nos parece que hay que innovar?, ¿Por qué la falta de subsidio desmotiva a los talleristas?, ¿Por qué la educación ambiental brindada desde la universidad a niños de edad escolar primaria dio lugar al surgimiento de una demanda concreta con contenidos a curricularizar?, ¿Por qué dudamos sobre la educación ambiental brindada en la modalidad taller?, ¿Por qué pensar que nuestros saberes son menos o más válidos que los de otros actores?, ¿Por qué la misma práctica produce aprendizajes significativos en ciertos contextos y en otros no?, ¿Por qué tenemos tantas dudas y surgen tan variadas emociones en cada momento del recorrido?, ¿Será posible aprender y enseñar en la universidad como lo hacemos en la extensión, expresando emociones, siendo amables, pacientes e inclusivos?

### 3.CONCLUSIONES

#### *Sobre la vinculación de funciones universitarias*

De acuerdo con Edelstein (2015), los docentes necesitamos abordar los problemas de nuestro tiempo, lo que requiere articulaciones entre el adentro y el afuera del aula universitaria en red con diferentes organizaciones sociales. Debemos proporcionar a los estudiantes -docentes en formación-, las herramientas conceptuales y metodológicas que les permitan el acceso a diversos ámbitos de la cultura y desde allí elaborar referencias que propicien el trabajo responsable y comprometido, de cara a las nuevas realidades, en atención a contextos desiguales y distancias sociales y culturales. La formación contextual permite a los estudiantes reconocer los ámbitos en los que se mueve y moverá como profesional y hallar significados a los hechos, fenómenos y procesos que allí encuentra. El contexto lo hace sensible al reconocimiento de lo cotidiano como fuente de saber y le exige recurrir a indagaciones genealógicas, a profundizar en la construcción histórico-social y ambiental de diversas teorías para dar significado a los hechos. Esto significa distanciarse de propuestas concebidas intramuros que muchas veces naturalizan ciertas reglas de juego que producen efectos de rutinización.

La relación con otras instituciones pone en juego múltiples vínculos entre sujetos sociales con historias y trayectorias diferentes, cuya pertenencia los coloca en lugares que portan socialmente significados también diferentes. Ello implica el desarrollo de propuestas en contextos cuya conflictividad interroga la responsabilidad de los formadores respecto de los efectos de la experiencia, tanto en instituciones como en sujetos involucrados. Esto demanda aproximarnos a una concepción ampliada de docencia, de profesionalidad y de formación, con un compromiso más significativo con la realidad epocal -desde lo social, lo político y lo ético- lo que fortalece el lugar social de los docentes en el campo educativo a partir de la restitución de una posición pública autorizada. De ahí la idea de docentes que se constituyan en estudiosos de sus enseñanzas, dando lugar a un nuevo marco epistémico, una nueva cultura del trabajo que recupere el protagonismo de los profesores en la construcción de conocimiento profesional docente.

En concordancia con Dagnino (2007), sabemos que la investigación que hacemos es disciplinaria, no orientada por problemas sino por disciplinas. Nuestra agenda de investigación es definida en los países, centrales de acuerdo a sus realidades, y por lo tanto está dislocada y desenfocada a nuestra realidad. El cambio en la investigación debería empezar por la extensión para, a partir de ahí, cambiar la investigación y la docencia. La universidad se orientaría así por una práctica que buscara en la realidad que la circunda, problemas socio-ambientales que deban que ser resueltos con un agregado de conocimientos disciplinares.

En un modelo educativo que tome los postulados de Freire (Brito Lorenzo, 2008), los estudiantes deben entender su propia realidad como centro de su actividad de aprendizaje y los



docentes son definidos como investigadores en el aula, intelectuales críticos, transformativos y reflexivos, agentes de cambio social y político, comprometidos con la situación docente y sociopolítica. Esto pone al currículo en el lugar de una herramienta que posibilita la integración de las funciones académicas, en tanto se basa en un modelo educativo orientado a formar profesionales críticos, comprometidos con la transformación permanente de su entorno.

La función de la extensión se vuelve un elemento clave del espacio de enseñanza aprendizaje y hay otros aspectos que se deben promover y transformar y que son a la base procesos políticos, como revertir las relaciones de poder, en tanto dentro de los grupos de trabajo con la comunidad se invierten estas relaciones entre docentes, estudiantes y actores sociales, y se confrontan los saberes y el conocimiento generado en el ámbito académico con el saber popular y otros conocimientos generados extramuros.

El trabajo en territorio aporta el reconocimiento que además del estudiante, el docente y la realidad, es necesario el actor local que también contribuye al acto educativo. Ese actor con el que se construye la solución de las problemáticas, el reconocimiento de que hay otros conocimientos y saberes populares para mejorar las condiciones de vida, permiten la creatividad y estimulan no solo a los estudiantes a tener otras ideas con los otros, sino a los docentes a sumarse a aprender con estos otros actores (Camilloni, 2013).

Tomando en consideración a Tommasino y Cano (2016), los docentes debemos partir de que la realidad es compleja y por lo tanto el desafío es acercar a los estudiantes a la misma, que la accedan y reconozcan, proponer marcos teóricos a esa vivencia promoviendo su deconstrucción, tender puentes entre lo concreto/experiencia y lo abstracto/teórico, generar discusiones y brindar orientación de por qué pasan las cosas que pasan. El estudiante, como sujeto fundamental del proceso educativo, se debe provocar a un diálogo de saberes con la comunidad, que se generen procesos de comunicación que partan desde el saber de las mismas. En esta metodología de educación popular y de investigación acción, cuando los estudiantes van a la comunidad, la convivencia es fundamental para desplegar el vínculo que debe generar la posibilidad de aprender y enseñar en la que surgen metodologías basadas en la convivencia con los actores sociales. La convivencia previa con ellos implica entender cuál es la situación del otro, lo que habilita vínculos diferentes que marcan la relación.

Reconocemos que la construcción participativa se da cuando se incluyen otros actores como los actores sociales pero eso pasa por reconocer a los actores sociales como actores del acto formativo. Desde las acciones que se realizan en extensión, el hecho de que docentes y estudiantes se involucren en la solución de problemas reales, les permite redefinir los conocimientos adquiridos en el aula, los motiva más puesto que están resolviendo problemáticas reales que las padecen personas con quienes están en estrecha relación y que contribuyen a su solución. Ese es el elemento de mayor valor que aporta la extensión al acto educativo.

Como parte de los resultados del trabajo de sistematización, se pudo arribar a estas conclusiones y generar nuevos interrogantes que nos motivan a ser mejores docentes, investigadores, extensionistas y miembros de la comunidad en el contexto socio-ambiental regional y actual.

## BIBLIOGRAFÍA

Apuntes tomados durante las clases de la Especialización en Docencia Universitaria (2016-2018), las 2º Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública (2018), cursos en Adulp y seminarios de la Escuela de Verano (2018-2019).

BRITO LORENZO, Z. (2008). *Educación popular, cultura e identidad desde la perspectiva de Paulo Freire*. En: Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. ISBN 978-987-1183-81-4.

CAMILLONI, A. (2013). *La inclusión de la educación experiencial en el currículo universitario*. En: Integración, Docencia y Extensión. Otra forma de aprender. Santa Fe, Editora UNL.

CONSEJO INTERUNIVERSITARIO NACIONAL (CIN). (1997). *Acuerdo Plenario, N° 229/97*. Estatuto del Consejo Interuniversitario Nacional.

DAGNINO, R. (2007). *Empezando por la extensión Universitaria*. Ponencia presentada en el Seminario CEVE. Córdoba, Argentina.

EDELSTEIN, G. (2015). *La enseñanza en la formación para la práctica*. Educación, Formación e Investigación, Vol.1, N°1. ISSN 2422-5975.

ESTATUTO de la UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA (UNLP). (Edición 2008). Publicación Institucional de la Universidad Nacional de La Plata.

TOMMASINO, H. y CANO, A. (2016). *Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias* Universidades. Núm. 67, pp. 7-24. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe Distrito Federal, Organismo Internacional.



Imágenes ilustrativas de los talleres realizados durante 2017-2019 en establecimientos educativos de los partidos de La Plata y Berisso.





# Taller Infantil de Microscopía e Ilustración Científica. Integralidad en el marco de la muestra “Cosas Extrañas Bioarte en la Argentina”

**Bucari, Agustín<sup>1</sup>**

**Pardo, Marcelo<sup>2</sup>**

**Masson, Candela<sup>3</sup>**

**Del Panno, María Teresa<sup>4</sup>**

**Matewecki, Natalia<sup>5</sup>**

1 Facultad de Artes (UNLP), Argentina. [agustínbucari@gmail.com](mailto:agustínbucari@gmail.com)

2 Departamento de Ciencias Biológicas, Facultad de Ciencias Exactas (UNLP), Argentina. [marcelofpardo@yahoo.com.ar](mailto:marcelofpardo@yahoo.com.ar)

3 Departamento de Ciencias Biológicas, Facultad de Ciencias Exactas (UNLP), Argentina. [candelamasson@gmail.com](mailto:candelamasson@gmail.com)

4 Departamento de Ciencias Biológicas, Facultad de Ciencias Exactas (UNLP), Argentina. [mariatdelpanno@gmail.com](mailto:mariatdelpanno@gmail.com)

5 Facultad de Artes (UNLP), Argentina. [nmatewecki@gmail.com](mailto:nmatewecki@gmail.com)

## RESUMEN

En el siguiente trabajo se propone reflexionar sobre articulaciones novedosas en torno a procesos de enseñanza y de vínculos establecidos entre la universidad-sociedad teniendo en cuenta el diálogo interdisciplinario entre las distintas esferas de la docencia universitaria. La experiencia de “Taller infantil de Microscopía” se realizó en el marco de la muestra “Cosas Extrañas. Bioarte en la Argentina” curada por Natalia Matewecki y Daniel López del Rincón. Este espacio fue propicio para desplegar una compleja red de prácticas docentes en pos de una experiencia pedagógica interdisciplinaria dirigida a una población no universitaria. En este sentido, participaron nueve docentes de variados campos de conocimiento, aquellos relacionados al arte (historia del arte y artes plásticas, por la Facultad de Artes) y ciencia (ciencias biológicas, por la Facultad de Ciencias Exactas) todos ellos nucleados en la Universidad Nacional

de La Plata. El relato pedagógico descrito es el encuentro de estas dos trayectorias: el de la propuesta curatorial representado en la organización y disposición de las obras de bioarte, y el de trayectos de Microscopía, grupo de docentes que realiza tareas investigación, extensión y docencia en relación a la producción de imágenes con microscopios ópticos. Producto de esta integración entre distintas disciplinas se logró articular una propuesta innovadora en relación al arte y la ciencia, la divulgación científica, las técnicas visuales vinculadas a la construcción del conocimiento y al rol del espectador en el arte contemporáneo.

**PALABRAS CLAVE:** ARTE Y CIENCIA, ILUSTRACIÓN CIENTÍFICA, BIOARTE, MICROSCOPIA

## 1. INTRODUCCIÓN

En este trabajo se sintetizan los resultados obtenidos a partir de una propuesta innovadora implementada durante el mes de mayo de 2019 en el Centro de Arte de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP): el taller infantil de Microscopía e Ilustración Científica, coordinado por Natalia Matewecki y Agustín Bucari y la colaboración del Trayecto sobre Microscopía de la Facultad de Ciencias Exactas (UNLP). Esta experiencia se realizó dentro del programa de actividades de la muestra artística “Cosas Extrañas. Bioarte en la Argentina”, curada por Natalia Matewecki y Daniel López del Rincón.

“Las once obras que componen esta muestra son diferentes propuestas relevantes para un campo artístico conocido como bioarte, que en las últimas décadas ha experimentado un creciente interés por parte de artistas y de teóricos del arte. La selección de artistas circunscribe la muestra dentro de unos límites geográficos y cronológicos que permiten conocer las prácticas del bioarte en la Argentina durante la última década. En su conjunto, las obras exploran diversas maneras de abordar la naturaleza, la materia, la vida, en virtud de un *desplazamiento metodológico* que sitúa las estrategias de los artistas en un espacio intersticial que se nutre de experiencias del mundo científico-técnico y del artístico-humanístico” (Matewecki & López del Rincón 2019: 1).

En ese *desplazamiento metodológico* es que se planteó la posibilidad de unir la práctica científica con la práctica artística. La actividad tenía como objetivo utilizar técnicas científicas de producción-reproducción de imágenes en algunas de las obras expuestas. Las técnicas de



visualización no sólo comprenden el uso de aparatos, como es el caso del microscopio, sino estrategias de abordaje de esa información visual: disposición en el campo, registros, técnicas de recolección, etcétera. Por la tanto, se convocó al grupo de trayectos de Micorscopía de la Facultad de Ciencias Exactas, para articular una actividad destinada al público en general y en especial a los niños.

La propuesta fue trasladar microscopios (4) y lupas (2) del laboratorio FOMECE dependiente de la Facultad de Ciencias Exactas y proponer “cómo observa la ciencia” muestras de las obras expuestas. Esto, justamente, era posible por la materialidad de las obras reunidas en la exposición que se caracterizan por el uso de organismos y microorganismos vivos (algunos modificados en condiciones de laboratorio, otros modificados por cuestiones socioambientales):

“La complejidad del bioarte se enraíza en el gusto por la materia viva. La vida, lo vivo, como agencia, como movimiento, como energía. Materia vibrante, *élan vital*, que nos lleva de nuevo al universo del caos, la imprecisión, el descontrol, la anarquía” (Matewecki & López del Rincón 2019: 1).

Las obras reunidas, en su mayoría podían ser sometidas al procedimiento de recolección de la muestra y posterior preparado para su visualización en el microscopio y la lupa. Una obra tradicional, como una escultura o una pintura, no suelen ser sometidas a este tipo de manipulación salvo que refiera a una restauración o a un estudio de los materiales utilizados. Pues, como es de suponer, tomar una muestra de una obra tradicional atenta contra la integridad de la misma como objeto único, singular e irreplicable. En cambio, en *Cosas Extrañas*, la transformación y mutación de estas *obras vivas* permitía poder operar sobre la materialidad sin que eso supusiera un riesgo para la obra, pues el carácter cambiante, mutable y efímero es un rasgo inherente a estas. La alteración de las obras no sólo estaba permitida sino que era uno de los ejes problematizados por los artistas contemporáneos. Por ello, no sorprende que ninguno se haya negado a la manipulación de las mismas cuando se consultó si era posible extraer una muestra para el desarrollo del taller infantil de microscopía.

El grupo Trayectos a su vez propuso implementar actividades en torno a lo observado, esto quiere decir más allá de acompañar en la visualización, preparación y recolección de las muestras y brindar las condiciones materiales (humanas y técnicas). Los aportes de sus investigaciones en términos disciplinares atiende a la problemática de la interpretación-reproducción de la imagen microscópica y su posterior modelización como conocimiento científico dentro del laboratorio a través de la mediación del registro gráfico.

El registro gráfico y la identificación de estructuras al utilizar instrumentos de observación

implica poder interpretarlas desde la perspectiva de un marco teórico específico en el que confluyen diversas disciplinas, y se fundamenta en la propuesta de numerosos trabajos y artículos científicos que proponen a la imagen como parte fundamental en la construcción de conocimiento científico, así como también a la ilustración científica y al dibujo científico (Grilli, 2015) como elementos indiscutibles dentro de la comunidad académica en la transmisión de sus formulaciones (Migoya, 2015).

En el caso del microscopio óptico, expresar las características de la muestra requiere no sólo de un conjunto de habilidades desarrolladas sino también de la interpretación de lo observado desde los conocimientos que la teoría provee (Chalmers, 1977). Esta concatenación de conocimientos y destrezas exige ejercitación y tiempo de maduración implicando un proceso que abarcará varias asignaturas (Speroni y col., 2015 y 2016; Del Panno y col., 2017).

Por supuesto por el tiempo y la población involucrada, el objetivo no era enseñar a usar los microscopios y las lupas sino, acompañar a los participantes en el complejo proceso que involucra la toma de la muestra, hasta su visualización. Y luego a partir en este caso del registro gráfico, o en términos divulgativos ilustración científica, volver a producir esa información con otros objetivos. Esta problemática devino en la reformulación de las actividades realizadas en los contextos universitarios, para proponer una trasposición didáctica acorde a este nuevo contexto. Sin embargo se mantuvieron líneas rectoras, tanto de las secuencias de las actividades hasta, por ejemplo, el uso de la ficha de registro gráfico utilizada por los estudiantes universitarios con leves modificaciones.

En el caso de la ilustración científica como se verá la actividad fue orientada a reproducir lo más parecido posible a lo observado como en el laboratorio, acceso que se dio por la articulación de tics, y en el poster del final se buscó que los niños produzcan desde su licencia poética teniendo en cuenta las actividades anteriores.

Con esta actividad pretendíamos que a edad temprana se puedan incorporar técnicas de visualización del mundo orgánico a una escala diferente a la normal. Entendemos que cuanto más pequeño es el niño, menor es la percepción de la diferenciación de las esferas del arte y de la ciencia, por esta razón, el aprendizaje de lo científico a través de lo artístico, y viceversa, resulta más sencillo de abordar.

## **2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA**

En esta experiencia participaron nueve docentes de la UNLP, como se ha mencionado procedentes de distintas áreas disciplinares y, en consecuencia, con funciones diferentes dentro del desarrollo de las fases de la propuesta. El tiempo asignado para la experiencia fue de 120 minutos en total, la convocatoria fue lanzada por el centro de arte de la universidad, abierta a todo público con inscripción previa via mail, no obstante se tuvo en cuenta la posible



participación de ambulantes al diseñar el proyecto que abarcó finalmente a 25 niños y niñas de entre 2 y 13 años de edad.

En la presentación, se explicó brevemente el trabajo del grupo Trayectos, para luego efectuar una descripción del microscopio, la lupa y sus usos en el laboratorio utilizándose muestras propias del taller de Microscopía (pulgas, cortes vegetales). Esta actividad estuvo a cargo de los docentes de Ciencias Exactas. Se permitió sacar fotografías con los celulares y se invitó a los acompañantes a participar de un grupo de Whatsapp para compartir las fotos. Una vez que el grueso de los participantes llegaron, cuando fueron alrededor de 20, se inició el resto de la actividad en su conjunto que estuvo separada en tres etapas:

### A. Scouting o recolección de muestras:

En esta etapa se invitó a los talleristas a realizar un breve recorrido de la exposición. Durante el recorrido se les preguntó qué era lo que veían y qué les gustaría poder ver bajo la lupa y el microscopio. Allí se reforzó la idea del límite de lo que se podía llevar y la idea de preparado. La recolección de preparados en orden de recorrido fueron: de la obra Proyecto Biosfera de Joaquín Fargas se extrajo agua estancada y lentejas de agua; de la instalación *Mis Plantas (representaciones dinámicas)* de Luciana Paoletti se tomaron pigmentos extraídos y fijados en papeles absorbentes; de la instalación sonora *Colonia* de Darío Sacco se tomaron muestras de microorganismos; por último, se tomaron unos cristales de Alumbre generados realizados por el Grupo de Cristalografía a cargo de Susana Conconi. Una vez terminado el recorrido los talleristas y los docentes regresaron a la zona donde se encontraban los microscopios.





### B. Observación y análisis (40 min):

Los talleristas comenzaron a circular y observar las muestras a través de los distintos dispositivos. Los microscopios y las lupas se dispusieron en una mesa central, por una cuestión de control de los aparatos y de la alimentación eléctrica y a un costado se dispusieron varias mesas con los materiales de dibujo. Luego de explicar la actividad se repartieron las fichas junto a los juegos de lápices y gomas. La consigna fue: para describir aquello que vemos, ¿Qué mundos escondidos están en las obras?

Cada chico estuvo de 2 a 3 minutos por observación para que fuese dinámico (30 min en total). Podían elegir otras muestras para observar y tomarle una fotografía con el dispositivo del padre, podían también variar el aumento de lo observado, siempre supervisado por el coordinador a cargo del microscopio. Las fichas de dibujo fueron similares a las utilizadas en los Talleres de Microscopía, pero con un solo campo para dibujar y más grande.



En la fase de dibujar, se les fue explicando y dando una descripción del objetivo de una ilustración científica, parecido a cómo se hace un mapa. Podían hacer más de una por persona. La idea fue que dibujasen a partir de la imagen y no en el momento de observación al microscopio, solo el pequeño boceto era construido observando al microscopio. La observación en las Lupas y los Microscopios se hizo simultáneo al dibujo en determinados momentos. Para ello se coordinó con los acompañantes y sus dispositivos que contenían los registros de todos en el grupo de Whatsapp. Así los niños se referenciaban a partir de la imagen en la proyección, o de los dispositivos de sus padres como puede observarse en las imágenes. Al finalizar esta etapa se realizó una charla con los chicos acerca de lo que observaron, de lo que vieron en relación a las obras y qué microfotografías les gustaron más.



### **C. Etapa de Producción (30 min):**

Esta etapa fue grupal a partir del análisis de lo observado, pudiendo cada integrante usar su imaginación y la posibilidad de continuar con la actividad 2 en una nueva observación.

Se separaron en grupos en función de la cantidad de participantes. A partir de lo observado y de las observaciones de los otros integrantes del grupo, se realizaron nuevos dibujos conjuntos que incluyeron los registros como disparadores. No necesariamente fueron los mismos en todos los casos, sino que se les permitió imaginar nuevos escenarios, nuevos mundos donde estas formas pudiesen según ellos convivir. De ese modo los talleristas pudieron utilizar lo que observaron para crear un personaje, para imaginar un mundo, para jugar con las formas que encontraron dentro del preparado.



Se desplegó un papel de ploter de aproximadamente 4 metros x 0.80 metros, los talleristas se trasladaron al piso para realizar una producción colectiva. Un “poster científico” que reuniese todas las observaciones que habían tenido lugar en la “investigación científica”, podía incluir mundos imaginados o descripciones escritas de sus ilustraciones.



El final de la actividad consistió en la mención del grupo Trayectos y de sus actividades académicas, de divulgación, de relación entre arte y ciencia desde el dibujo y el registro. Como el recorrido por el grupo de whatsapp revisando todas las fotos compartidas por los participantes tanto de las ilustraciones individuales como de las microfotografías, a manera de archivo visual de la experiencia. Muchas de las imágenes aquí incorporadas son de dicha documentación por parte de los padres/madres de los niños.

#### **D.Materiales y recursos.**

Se contó con proyector (1), tableta para diapositivas e imágenes (1), fibrones, marcadores, pasteles secos, lápices, gomas y folios oficio transparentes para armar los KITS, (30) Fichas impresas (50) rollo de papel para ploteado de 1 metro x 0.8 metros (1), Cinta ancha transparente (3), Recipientes para los materiales descartables de papelería (10).

Elementos de Trayectos: Microscopios (4), Lupas (2), Portaobjetos (20), Pipeta para tomar las muestras de agua (3), Recipientes Petri (3) para la parte de recolección, Zapatilla (2), Alargue (1).

### 3.CONCLUSIONES

Este paper expone la propuesta de vincular el arte y la ciencia a partir de la propuesta curatorial de la exhibición “Cosas Extrañas. Bioarte en la Argentina” y del rol de Trayectos como equipo interesado en la enseñanza, divulgación y difusión de los conocimientos científicos a través de prácticas no habituales. Así como la curaduría de Natalia Matewecki y Daniel López del Rincón habilitó la extracción de muestras de las obras exhibidas, por su parte, el equipo de Trayectos realizó una transposición didáctica con el muestreo recogido para concebirlo como material de conocimiento.

### BIBLIOGRAFÍA

Chalmers, A. (1997). ¿Qué es esa cosa llamada ciencia? México: Siglo XXI Editores.

Del Panno, M.; García, M.L.; Kozubsky, L.; Morcelle, S.; Pardo, M.; Sbaraglini, M.L.; Speroni, F.; Pérez, V. y Cappannini, O. (2017). Articulación horizontal y vertical entre asignaturas universitarias: el Trayecto sobre Microscopía. II Congreso Regional de Enseñanza de las Ciencias de la Naturaleza. Tandil, Agosto 2017.

Grilli, J., Jaxague, M. y Barboza, L. (2015). Dibujo, fotografía y biología. Construir ciencia a partir de la imagen. *Eureka*, 12(1): 91-108.

Matewecki, N. y Lopez del Rincón, D (2019). Catálogo de la Exposición “Cosas Extrañas”

Migoya, M. A. (2015). Ilustración científica botánica: su mirada y referencias actuales. *Trayectorias Universitarias*, 3(5): 69-79.

Pardo, M.; Masson, C.; Cardozo, M. y Bucari, A. (2018). Avances, resultados y proyección del taller de microscopía de la Facultad de Ciencias Exactas (UNLP). II Jornadas sobre prácticas docentes en la Universidad Pública. La Plata, abril 2018.

Speroni, F.; Kozubsky, L.; Del Panno, M.; Pardo, M.; Morcelle, S. y Cappannini, O. (2015). Trayecto sobre microscopía: una experiencia de articulación horizontal y vertical entre asignaturas universitarias. IV Jornadas de Enseñanza e investigación Educativa en el campo de las Cs. Exactas y Naturales. Fac. Hum. UNLP. La Plata, octubre 2015.

Speroni, F.; Kozubsky, L.; Del Panno, M.; Pardo, M.; Morcelle, S.; Cappannini, O. (2016). Una experiencia de articulación horizontal y vertical entre asignaturas de Ciencias Exactas de la UNLP: el trayecto sobre microscopía. 1° Jornadas sobre Prácticas Docentes en la Universidad Pública, UNLP.

# ¿Una nueva Universidad es posible? La integralidad como camino para un aprendizaje socialmente significativo

**Mg. Med. Vet. Piove, Marcela<sup>1</sup>**

**Med. Vet. Azcurra, Miriam<sup>2</sup>**

**Med. Vet. Vlek, Jessica<sup>3</sup>**

**Dra. Díaz, Silvina<sup>4</sup>**

1 Facultad de Ciencias Veterinarias de la UNLP, Argentina. [mpiove@fcv.unlp.edu.ar](mailto:mpiove@fcv.unlp.edu.ar)

2 Facultad de Ciencias Veterinarias de la UNLP, Argentina. [mazcurra@fcv.unlp.edu.ar](mailto:mazcurra@fcv.unlp.edu.ar)

3 Facultad de Ciencias Veterinarias de la UNLP, Argentina. [jessicavlek@yahoo.com.ar](mailto:jessicavlek@yahoo.com.ar)

4 Facultad de Ciencias Veterinarias de la UNLP, Argentina. [sildzc@gmail.com](mailto:sildzc@gmail.com)

## RESUMEN

Las Reforma Universitaria del '18 propició transformar democráticamente a la universidad para contribuir a crear una sociedad más justa, libre e igualitaria. Tomando estas ideas la Universidad Nacional de La Plata se propone la producción de conocimientos útiles para el desarrollo del país y el bienestar de la humanidad, basada en el desarrollo científico y tecnológico convergentes con las necesidades de la sociedad y sus demandas para su desarrollo soberano. A partir de estos postulados se puede pensar una transformación aún mayor de la Universidad. Proponer prácticas más abiertas en cuanto a las formas de llegar al conocimiento. ¿Por qué no pensar un abordaje integral de aprendizaje considerando que las oportunidades de aprender están tanto dentro como fuera de las aulas?. Surge de esta manera la idea de integralidad como la forma de articular los procesos de enseñanza y aprendizaje con la investigación y la extensión, de esta manera todos los actores se transforman y dialogan entre sí, algunas veces como docentes y otras como aprendices, de esta manera el proceso es un continuo devenir de crecimiento y aprendizaje compartido en un plano donde las jerarquías se mueven de unos a otros. Como grupo docente interdisciplinar estamos creando un espacio de enseñanza y aprendizaje en este sentido, dentro de nuestra Unidad Académica, la Facultad de Ciencias Veterinarias (FCV) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). La carrera de



Medicina Veterinaria de nuestra facultad establece en su plan de estudios vigente la formación de un profesional veterinario con un perfil generalista. Para tal fin, la facultad trabaja en la articulación de la formación teórica y práctica del plan de estudios a través de actividades didácticas, contenidos, uso de laboratorios, hospitales y campos experimentales. De esta manera se estimula el desarrollo de competencias profesionales para la carrera de Medicina Veterinaria. Las competencias incluyen la adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades de manejo y también no menos importantes las actitudinales (saber, saber hacer y saber ser). Por lo tanto, es imprescindible crear y maximizar espacios de trabajo desde una perspectiva integral. Debemos potenciar la interdisciplinariedad entre los lugares y equipos de trabajo y de esta manera enseñar "haciendo" propiciamos oportunidades para que por un lado los estudiantes desarrollen su potencial como actores fundamentales en el bienestar social, y por otro, la institución integre las tareas de docencia, investigación y extensión. Como grupo docente de diferentes disciplinas tales como: reproducción, genética, anatomía, producción equina y zootecnia general, comenzamos a formar un equipo de trabajo en el área equinos, en el campo experimental Don Joaquín perteneciente a la UNLP. El objetivo es realizar todo el proceso de cría del caballo desde la concepción hasta el amansado y entrenamiento previo a la doma, desarrollando un modelo de haras, incorporando un protocolo también de bienestar animal que atraviese todas las actividades que se realicen. Los ejemplares obtenidos serán destinados a terapias asistidas con caballos y las hembras como receptoras de embriones para la industria hípica, realizando simultáneamente actividades de docencia, investigación y extensión.

**PALABRAS CLAVE:** INTEGRALIDAD--ENSEÑANZA-COMPETENCIAS-VETERINARIA

## **1.INTRODUCCIÓN**

El Movimiento Latinoamericano de la Reforma Universitaria levantó la propuesta de transformar democráticamente a la universidad para contribuir a la transformación democratizadora de la sociedad, en la dirección de más libertad, más igualdad y más solidaridad (Arocena, 2014).

La Universidad Nacional de La Plata en su proyecto institucional 2018-2022 nos invita a pensar la Universidad de la cual somos parte en múltiples aspectos. Nos invita a imaginar el mundo y la región en la cual nos desenvolvemos aportando a su desarrollo, enseñando, produciendo, transfiriendo y compartiendo conocimientos e integrándose desde la sociedad que la compone y de la que forma parte y se nutre. Como docentes somos los encargados de tomar las demandas de la sociedad actual, trabajarlas y desarrollarlas a través del crecimiento

científico y tecnológico y conjuntamente devolver ese conocimiento como un insumo útil y aplicable en el mejoramiento y bienestar de las personas. Debemos trabajar con las sociedades civiles, los sistemas productivos pequeños y grandes y el Estado en su conjunto para mejorar las políticas y las acciones que se implementan. El conocimiento es imprescindible para que las necesidades reales de la sociedad puedan ser satisfechas. Como universidad pública hay que ser y demostrar ser una herramienta imprescindible para el progreso colectivo nacional y para eso se debe producir conocimiento útil. Pensar la Universidad es imaginarla en el mundo, en el país y en su región, contribuyendo con su pensamiento crítico y propositivo, capaz de incidir mediante la formulación de respuestas alternativas, en los cambios sociales necesarios (Tauber 2018). Se obliga, con vocación infinita, a integrar la red social en todos sus niveles e interactuar positivamente con la comunidad, intercambiando saberes y miradas, como parte de un proceso formativo recíproco, especialmente con aquellos conciudadanos que menos tienen y sufren más necesidades. La extensión universitaria como parte del proceso formativo de estudiantes y docentes debe ocupar un lugar de jerarquía que debe ensamblarse con la educación formal alternativa de aquellos sectores de la comunidad que precisan adquirir y certificar habilidades que multipliquen sus oportunidades en el mundo del trabajo (Tauber 2018). Para cumplir con estos objetivos debemos formar graduados altamente calificados, comprometidos socialmente teniendo plena conciencia de que siempre hagamos lo que hagamos hay “un otro” sobre quien vamos a influir.

Una de las «ideas fuerza» del Movimiento Latinoamericano de la Reforma Universitaria es la integración de las funciones de enseñanza, investigación y extensión universitaria (Arocena, 2014). Arocena plantea una visión muy interesante de las formas de enseñar y aprender y es que partiendo de la base que todos tienen la potencialidad de enseñar algo, las aulas entonces están donde se quiera buscarlas, las “aulas potenciales” sean quizás la forma de generalizar una enseñanza permanente y de calidad. Se aprende desde el trabajo creativo en otros ámbitos y con otros actores.

Desde nuestro ámbito académico podemos empezar con una transformación inicial que se puede dar a través de la interdisciplinariedad. La interdisciplinariedad puede verse como una estrategia pedagógica que implica la interacción de varias disciplinas, entendida como el diálogo y la colaboración de éstas para lograr la meta de un nuevo conocimiento (Van del Linde, 2007 de Carvajal Escobar 2010).

Se debería partir de una integración interdisciplinar para llegar a la integralidad más sofisticada. La integración disciplinar es parte fundamental de la flexibilización curricular, particularmente de los planes de estudio, con el fin de formar profesionales más universales, aptos para afrontar los rápidos cambios de las competencias y los conocimientos; con una formación más humanística y ambiental, con ética, conciencia de equidad social y juicio crítico, que



actúen como agentes de cambio social, dada la importancia de su trabajo para mejorar la calidad de vida de los más pobres, bajo los lineamientos del desarrollo sostenible (Restrepo, 2004 de Carvajal Escobar 2010).

Ackerman (1988) por su parte, plantea que la interdisciplina ofrece a los estudiantes los siguientes beneficios: Contribuye a generar pensamiento flexible, desarrolla habilidad cognitiva de alto orden, mejora habilidades de aprendizaje, facilita mejor entendimiento de las fortalezas y limitaciones de las disciplinas, incrementa la habilidad de acceder al conocimiento adquirido y mejora habilidades para integrar contextos disímiles (Carvajal Escobar 2010).

Las actividades académicas de integración disciplinar contribuyen a afianzar valores en profesores y estudiantes: flexibilidad, confianza, paciencia, intuición, pensamiento divergente, sensibilidad hacia las demás personas, aceptación de riesgos, movilidad en la diversidad, y aceptación de nuevos roles, entre otros (Torres, 1996 de Carvajal Escobar 2010).

Alvarez (2004) recomienda aplicar y fomentar prácticas pedagógicas que estimulen y favorezcan procesos y actividades que desarrollen la capacidad y actitud de aprender, investigar, construir e innovar; en consonancia con la dinámica de los cambios: aprender a trabajar en equipo, desarrollando autonomía intelectual y responsabilidad individual y colectiva; adquirir mejores niveles de autoestima para la libre discusión, la argumentación racional, las competencias comunicativas, socio afectivas y profesionales, entre otros; y desmitificar la ciencia, el texto y el profesor como fuentes únicas de conocimiento. En consonancia, Posada señala que la docencia en la universidad debe ser ejercida por docentes estudiosos, competentes, comprometidos, conocedores de sus saberes y disciplinas, como también de su desempeño; sensibles a los cambios sociales e institucionales; sobre todo a las innovaciones pedagógicas y curriculares, de tal forma que logren las expectativas de sus estudiantes.

## **Competencias del Médico Veterinario**

El Libro Blanco del Título de grado en Veterinaria establece a título orientativo y no excluyente el desarrollo de competencias básicas para la titulación de Veterinaria, y las distingue en:

-Competencias Disciplinarias (saber): Comprenden el dominio de todo el conocimiento disciplinar necesario en la formación de un Veterinario.

-Competencias Profesionales (saber hacer): Definen al conjunto de habilidades intelectuales y de destrezas manuales que necesariamente ha de poseer todo Veterinario, y que se deben adquirir a lo largo de su formación de grado.

-Competencias Académicas (saber ser): Son las referidas a lo actitudinal y a los valores que caracterizan al profesional Veterinario, y que el estudiante debe ir incorporando a su vida e

integrando en su quehacer diario.

El desarrollo de estas competencias exige a las instituciones una revisión integral de su cultura, para dar respuesta a esta exigencia. En los últimos años la FCV de la UNLP viene trabajando en la adecuación de su plan de estudios mejorando los contenidos disciplinares y ampliando la oferta de cursos optativos y pasantías. Se añade a esto último la creciente participación de los estudiantes en actividades de investigación y extensión.

Las competencias relativas al saber hacer demandan un esfuerzo institucional mucho mayor en todos los aspectos, desde económicos hasta la utilización de todos los recursos disponibles tanto de infraestructura como humanos. Por eso es de suma importancia lograr la máxima eficiencia en la administración de estos recursos.

El desarrollo de las actividades académicas en el campo es un recurso muy valioso de oferta educativa. Permite el desarrollo integral del estudiante ya que, debe tener un conocimiento disciplinar vasto para aplicar en una actividad como la producción animal, la cual exige conocimientos técnicos, capacidad para resolver problemas, y de gestión de los recursos para un resultado óptimo.

## **Medicina Veterinaria de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional de La Plata**

La carrera de Medicina Veterinaria de la FCV de la UNLP establece en su plan de estudios vigente la formación de un profesional veterinario con un perfil generalista. El perfil del egresado se vincula al logro de la atención eficiente, al sentido ético y humanístico y la adquisición de capacidades para interactuar con equipos multidisciplinares, propender al desarrollo de un pensamiento científico, al empleo del lenguaje oral y escrito y el manejo del inglés técnico. Para tal fin, la facultad trabaja en la articulación de la formación teórica y práctica del plan de estudios a través de actividades didácticas, contenidos, uso de laboratorios, hospitales y campos experimentales.

Una de las áreas de formación de los estudiantes de la carrera es la Producción Animal. Entre ellas se encuentran la producción bovina, ovina, caprina, porcina, animales de granja y equina, las cuales cuentan con diferentes equipos profesionales. Las mismas se desarrollan en los campos experimentales propiedad de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) que administra la facultad junto con la facultad de Ciencias Agrarias y Forestales.

Hasta el año 2017 en el Establecimiento Don Joaquín, sito en Bartolomé Bavió, provincia de Buenos Aires, sólo se realizaba la terminación y el engorde de los bovinos provenientes de los otros establecimientos de la facultad. A partir de 2017 se incorporaron otras producciones como la ovina y equina, de esta manera se diversificaron las áreas de producción, lo que cons-

tituye una fortaleza en términos de integración productiva y académica.

Con esto, la institución da cuenta de la existencia de un plan de actualización, mantenimiento y expansión del campo demostrativo/experimental y su equipamiento a través de diferentes programas y proyectos subsidiados en ejecución.

De acuerdo a lo expresado anteriormente es necesario potenciar el desarrollo de la producción equina, especie con la que se viene trabajando inicialmente solo con el objetivo de la docencia. En esta área se han incorporado nuevas cátedras y cursos de la carrera (obligatorios y optativos) que realizan sus actividades prácticas en el establecimiento como la Cátedra de Semiología, Producción equina, Hospital Escuela de Grandes Animales, Curso de Teriogenología. En la actualidad también se realizan actividades de investigación con las Cátedras de Virología, Inmunología e Instituto de Genética Veterinaria, así como un incipiente proyecto de extensión universitaria en relación a la producción de equinos para ser utilizados en deportes ecuestres adaptados, en colaboración con instituciones sin fines de lucro.

## **2.DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA / DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN**

Hace cinco años que nos vinculamos con el Centro de Equitación para Personas con Discapacidad y Carenciadas (CEDICA) y junto con ellos conocimos otras ONGs del país que realizan actividades ecuestres adaptadas y rehabilitación ecuestre. A partir de estas ONGs, tomamos conciencia de la importancia del rol de los caballos en la actividad no solo desde la salud física sino emocional y social de las personas con discapacidad. El CEDICA, es una Asociación Civil sin Fines de Lucro, fundada en 1994 en la ciudad de La Plata, Provincia de Buenos Aires, que tiene como misión la inclusión social y el mejoramiento integral de la calidad de vida de personas con discapacidad y carenciadas.

La actividad que realizan se denomina Rehabilitación Ecuestre y es una terapia integral que apunta a la recuperación de la persona en sus dimensiones biológica, psíquica y social.

La Rehabilitación Ecuestre utiliza al caballo de manera terapéutica, aprovechando las características de su naturaleza innata y de su medio ambiente como facilitadores del proceso rehabilitador.

Los alumnos y alumnas del CEDICA son personas con distintos niveles de discapacidad física y/o mental, que pueden presentar patologías asociadas, así como individuos en situaciones de riesgo y vulnerabilidad social. Proviene de Institutos de Menores, Hospitales y Centros de Salud, otras ONG's, barrios carenciados y/o familias vulnerables.

Para llevar adelante la rehabilitación ecuestre el caballo es el protagonista infaltable, pero la actividad se encuentra con la dificultad de encontrar caballos adecuados para llevarla adelante. La rehabilitación ecuestre es muy exigente en cuanto a medidas de seguridad se refiere, es decir los caballos con los que se trabaja deben ser extremadamente "confiables". Los caballos que les llegan a estas instituciones son en general, donaciones muy bien intencionadas pero alejadas de las necesidades básicas que la actividad requiere. Así reciben donaciones de caballos viejos o descartes que ya no pueden realizar el trabajo para el cual estaban destinados. Lo cierto es que, la rehabilitación ecuestre necesita caballos seleccionados y cuidados desde la concepción es decir que el primer paso es la elección de reproductores aptos desde todo punto de vista, física y mentalmente.

Los ejemplares utilizados para rehabilitación ecuestre no deben tener dolores, traumas psíquicos debidos a maltratos o una doma inadecuada.

De esta manera empezamos a pensar un trabajo conjunto para criar caballos que respondan a las necesidades que la rehabilitación ecuestre necesita y a partir de esto generar un proyecto de extensión que parte de esta necesidad, y líneas de investigación futuras sobre la demostración de los beneficios de la equinoterapia en la rehabilitación neurológica por ejemplo, y también el bienestar animal como demanda social que va creciendo en la práctica veterinaria y en toda actividad que implique la utilización de animales.

La UNLP tiene un convenio con CEDICA a través del cual nos pusimos a trabajar un grupo de docentes de diferentes disciplinas de la FCV generando un espacio de trabajo interdisciplinar.

En el campo experimental de la UNLP, Don Joaquín, sito en la localidad de Bavio (Pcia. de Buenos Aires) comenzamos a trabajar con la manada de caballos perteneciente a la FCV de la UNLP.

Una de las necesidades de la rehabilitación ecuestre es contar con animales de diferentes biotipos para las distintas personas por lo tanto, el primer paso fue la selección de reproductores con el asesoramiento de miembros del CEDICA, buscando lograr diferentes biotipos que cumplan con los requerimientos necesarios tanto para las actividades terapéuticas como así también, la equitación adaptada.

Se aplicaron técnicas de biotecnologías aplicadas a la reproducción como la inseminación artificial con el objetivo de utilizar diferentes padrillos según las características morfológicas y de comportamiento de los mismos y las yeguas madres alojadas en el campo experimental Don Joaquín. Como resultado de este trabajo nacieron cinco potrillos (cuatro hembras y un macho) en el año 2019, seleccionados desde la concepción. A partir del nacimiento continuamos con el trabajo de cría y amansado. El amansado comienza dentro de las 48 hs. del nacimiento cuando se realiza el examen clínico de los potrillos y posparto de las madres.



Las madres junto con los potrillos ingresan a un galpón donde se encuentran dos bretes<sup>217</sup>, en uno ingresa la yegua y en el contiguo el potrillo. Allí se comienza la desensibilización del potrillo que consiste en acariciar al animal desde la cabeza a la cola pasando por el vientre y los miembros, una vez que el animal acepta con relajación estas maniobras y el contacto, se le coloca un bozal, y se deja el tiempo que dure la revisión de la madre. Finalmente se saca el bozal y el potrillo se libera junto a su madre otra vez al campo. Este proceso se realiza todas las semanas durante un mes. A los quince días se comienza también a enseñar a cabestrear<sup>218</sup>, las sesiones de aprendizaje son de corta duración por vez. A partir del mes la frecuencia de trabajo se reduce a 15 días hasta los dos meses y a partir de ese momento se espacian a una vez por mes hasta el destete (seis meses).

En todo este proceso se requiere del trabajo interdisciplinar de la unidad académica y las instituciones como el CEDICA.

De esta manera el trabajo en el campo se transforma en una excelente oportunidad de aprendizaje para los estudiantes desde los primeros años de la carrera. Un Médico Veterinario debe estar preparado no solamente en lo estrictamente técnico sino también, en la formación humana imprescindible en el ejercicio de toda profesión.



Ilustración 1: Las fotos ilustran el trabajo que se realiza en el campo Don Joaquín con los potrillos, en el que participan los estudiantes, docentes y no docente

### 3.CONCLUSIONES

Siguiendo la propuesta de Tommasino podemos decir que se puede avanzar en la creación

217.- def. Pasadizo corto entre dos estacas que sirve para hacer pasar el ganado que se traslada para algún fin.

218.- Llevar a un animal del cabestro (Cuerda o correa que se ata a la cabeza o el cuello de las caballerías para llevarlas o sujetarlas)

de una nueva universidad, si tenemos una universidad integral, una universidad que articule las funciones, que enseñe, investigue y haga extensión de una forma sincrónica y armónica. Si profundiza prácticas de este tipo en todas las formaciones, facultades y servicios, si se implica con la población en la búsqueda de las problemáticas y las soluciones, si los docentes integran lo que investigan con lo que enseñan, si además lo que investigan y lo que enseñan a los estudiantes parte de lo que discuten, aprenden y enseñan con la población (Tommasino 2008). Dicho esto ¿podemos pensar una nueva universidad donde la integralidad de la docencia, investigación y extensión sea posible?. La tarea no es sencilla pero tampoco imposible, en el caso de la FCV de UNLP, tenemos el privilegio de contar con los recursos humanos y materiales para empezar el desafío, debemos reforzarlos y acrecentarlos en todos los niveles.

El proyecto institucional de la Universidad Nacional de La Plata 2018-2022 sostiene que la universidad pública debe saber armonizar en su actividad la educación formal de grado y posgrado, la producción científica, tecnológica y artística, la transferencia de sus frutos y su integración académica a la región y al mundo, con la necesaria cercanía a las necesidades coyunturales del pueblo del que proviene (Tauber, 2018).

Como grupo docente de la FCV creemos que este camino es posible y seguiremos trabajando en pos de ello, en un mundo globalizado, los saberes son compartidos y las verdades absolutas inexistentes. Los seres humanos han cambiado nos exigen como institución, respuestas y soluciones a problemas nuevos, y ser partícipes también de su propio cambio y desarrollo.

## BIBLIOGRAFÍA

-Álvarez, R. P. (2004). Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante. *Revista iberoamericana de educación*, 35(1), 1-33.

-Arocena, R. (2014). Trabajando por una Segunda Reforma Universitaria: la Universidad para el desarrollo (No. 378.895 ARO tra).

-Centro de Equitación para Personas con Discapacidad y Carenciadas. (Agosto de 2010). <http://www.cedica.org.ar>

-Escobar, Y. C. (2010). Interdisciplinariedad: desafío para la educación superior y la investigación. *Revista Luna Azul*, (31), 156-169.

-Llano Arana, L., Gutiérrez Escobar, M., Stable Rodríguez, A., Núñez Martínez, M., Masó Rivero, R., & Rojas Rivero, B. (2016). La interdisciplinariedad: una necesidad contemporánea para favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje. *Medisur*, 14(3), 320-327.



-Perea Remujo, J. A. (2005). Libro Blanco del Grado en Veterinaria. *Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.*

-Salinas, S. C., & Juárez, J. M. (1997). La educación superior en América Latina: perspectivas frente al siglo XXI. *Política y cultura*, (9), 7-27.

-Tauber, F. (2018). *Pensar la Universidad* 3 (2018).

-Tommasino, H. (2008). Generalización de las prácticas integrales. *Los aportes.*

# Vigilancia de la exposición de radiaciones ionizantes dentro del ámbito universitario en la facultad de odontología de la plata

Farnos, María Jimena<sup>1</sup>

Manoccio, Daniel Eugenio<sup>2</sup>

Scazzola, Marisa<sup>3</sup>

1 Facultad de Odontología (UNLP), Argentina, [mjimenafarnos@hotmail.com](mailto:mjimenafarnos@hotmail.com)

2 Facultad de Odontología (UNLP), Argentina, [danieleug@hotmail.com](mailto:danieleug@hotmail.com)

3 Facultad de Odontología (UNLP), Argentina, [marisascazzola@gmail.com](mailto:marisascazzola@gmail.com)

## RESUMEN

El proyecto de vigilancia de exposición a radiaciones ionizantes en el ambiente universitario involucra el análisis y relevamiento de los conocimientos de los alumnos de la Facultad de Odontología (UNLP) que cursan años avanzados (4º y 5º) que poseen en cuanto a medidas preventivas vigentes frente a las radiaciones ionizantes, su protección y la del paciente.

**PALABRAS CLAVE:** Radiaciones ionizantes, exposición

## 1.INTRODUCCIÓN

El diagnóstico por imágenes que utilizan radiación ionizante, conducido en forma apropiada conlleva riesgos mínimos y deber ser realizado según indicaciones clínicas. La cantidad de radiación usada en la mayoría de los exámenes es muy pequeña. Los diferentes tejidos tienen sensibilidad distinta a la radiación variando su riesgo según las dosis.

Los efectos biológicos negativos de la radiación ionizante varían según la dosis y el tiempo de exposición. Estos efectos se pueden dividir en dos: efectos determinísticos, también llamados no estocásticos, y los efectos probabilísticos o estocásticos. Los primeros son directos como consecuencia a una alta dosis de radiación, ejemplo: eritema, úlceras, pérdida de cabello, náuseas, vómitos, diarreas, infertilidad, síndrome de radiación aguda, entre otros. Y los efectos estocásticos son aquellos que aun con una mínima dosis de radiación aumenta la



probabilidad de desarrollar tumores malignos por efecto somático y/o daño genético sostenido, y no tienen una dosis umbral para manifestarse sino que el riesgo aumenta con la dosis.

El objetivo de este proyecto es conocer la percepción de los estudiantes de la Facultad de Odontología de La Plata (UNLP) sobre los riesgos que conllevan los estudios de imágenes que utilizan radiación ionizante. Para ello, se aplicó un cuestionario con preguntas pertinentes a los estudiantes de años avanzados.

## **2.DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA / DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN**

El proyecto de investigación se realizó en el año 2019 mediante una encuesta a los alumnos de 4° y 5° de la Facultad de Odontología (UNLP), que cursan materias clínicas como Cirugía, Endodoncia, Odontología Integral Niños, entre otras y se observó a los estudiantes, durante su visita a la sala radiográfica, a fin de analizar su conducta en el procedimiento de toma de radiografías para las diferentes asignaturas, siendo registrado en planillas ad hoc. Este año 2020 para sortear el receso por covid19 los docentes que dictan clases a través de la aplicación zoom con alumnos de 4 y 5 año están haciendo realizando las mismas a través de dicha aplicación.

### **DESARROLLO**

#### 1° ETAPA:

- Calibración del grupo para organizar las tareas.
- Se confeccionaron encuestas y se imprimieron las mismas.
- La Selección se llevó a cabo los días lunes, martes, miércoles, jueves, viernes y sábados de 8 a 22 hs. en la sala de Radiología clínica, en alumnos de 4° y 5° año que cursan materias clínicas con atención de pacientes durante el año 2019. Durante el corriente año, los docentes que pertenecen al comité de bioseguridad se encuentran realizando encuestas a través de la aplicación zoom.

2° ETAPA: se realizaron las encuestas y observación.

#### Encuesta:

Nivel de conocimiento y comportamiento de los alumnos que cursan materias clínicas en la FOLP - UNLP, en cuanto a barreras y medidas de radioprotección. Actividades clínicas que generan mayor número de exposiciones.

Edad: género: Año cursada: 4° 5° Asignatura:

1) ¿Conoce los daños producidos por las radiaciones ionizantes?

Sí No

2) ¿Cuándo saca radiografías, permanece fuera del gabinete?

Sí No

3) ¿Utiliza delantal plomado?

Sí No

4) ¿Coloca al paciente delantal plomado?

Sí No

5) ¿Cierra el cuello del delantal para proteger las glándulas tiroideas?

Sí No

6) ¿Cierra el cuello del delantal del paciente?

Sí No

7) ¿Tiene en cuenta que la paciente embarazada no debe ser expuesta a las radiaciones ionizantes sin protección?

Sí No

8) ¿En caso de tratar con pacientes de edad avanzada o niños que necesiten ayuda utiliza para usted y el paciente las medidas de seguridad correspondientes?

¿Sostiene la radiografía con guantes plomados? Sí No

¿Protege al paciente con delantal? Sí No

¿Se protege usted con delantal? Sí No

9) ¿Cuándo atiende menores, los protege con delantal plomado?

Sí No

10) En la actualidad, se especifica un límite anual equivalente a la dosis para la irradiación de cuerpo entero igual a 5 rems, ¿lo sabe?

Sí No

3° ETAPA: En la actualidad las encuestas se fueron tabulando para obtener resultados parciales. Algunos datos obtenidos fueron los siguientes:

Respuestas de 223 Alumnos de 4° y 5° año encuestados FOLP UNLP

### 3.CONCLUSIONES

En función de los resultados parciales obtenidos y observando algunas deficiencias en el uso del delantal plomado analizaremos nuevas medidas preventivas al fin de resguardar la salud del paciente y del alumno y personal que integra la comunidad educativa



## BIBLIOGRAFÍA

1- Neil L. Frederiksen. (2002). Seguridad radiológica. En: Stuart C.White y Michael J. Pharoah, editores. Kathryn A. Atchison, Byron W. Benson, Sharon L. Brooks, Neil L. Frederiksen, Barton M. Gratt, Linda Lee, Stethen R. Matteson, C. Grace Petrikowski, Axel Ruprecht, Vivek Shetty, colaboradores. Antonio Bascones, Revisión científica. 4º edición. Lugar de publicación: Madrid, Barcelona, Amsterdam, Boston, Filadelfia, Londres, Orlando, Sydney, Tokio, Toronto. Editorial Harcourt. 2002. 43-62

2- Cabrero Fraile, F.J. (2004). Imagen radiológica. Principios físicos e instrumentación. Masson, 2004

3- SEFM. (2005). Procedimientos recomendados para la dosimetría de rayos X de energías entre 20 y 150 keV en radiodiagnóstico. Ramírez de Arellano Editores, S.L. M Artículo de revista: P.K.Hardman y F. Massod. The effects of BID Length and Shape on the Surface Area and Volume of Tissue Exposed During Dental Radiography. The Journal of Contemporary Dental Practice, Volumen 6, N° 1, 2005 Madrid. 2005.

4- Little. J.B. (2005). Efectos no dirigidos de la radiación ionizante: Implicaciones para la protección radiológica. Radioprotección N°43, Vol XIII: 12-19; 2005

5- Bomben, A (ARN); Morillo, E (CADIME); Feld, E (CNEA) y col. (2012). Manual de Radioprotección en las Aplicaciones Médicas de las Radiaciones Ionizantes-EXPOSICIÓN-DOSIS ESTIMADA EN MSVEQUIVALENCIA CON LA R X DE TÓRAX Rx de tórax0, 01 – 0,021SEG D3150 a 300TC de cerebro2100 a 200TC de tórax3150 a 300TC de abdomen5250 a 500 Fuentes: IAEA (International Atomic Energy Agency) Radiation Protection in Pediatric Radiology Image Gently Comisión Europea. Dirección General de Medio Ambiente 2000. Guía de Protección Radiológica 118 TABLA N° 1 20 Diciembre 2012; Vol. 3 (2): 1- 76

6- PEDIATRÍA PRÁCTICAS. CADIME. (1996). Autoridad Regulatoria Nuclear. Comisión Nacional de Energía Atómica. Cámara de Instituciones de Diagnóstico Médico. Buenos Aires, 1996

# Vinculación entre la Facultad de Ingeniería de la U.N.L.P. y FECOOTRA: una experiencia de la cátedra de Formulación y Evaluación de Proyectos.

**Couselo, Romina Evelin<sup>1</sup>**

**Williams, Eduardo Ariel<sup>2</sup>**

**Pendón, Manuela Mercedes<sup>3</sup>**

**Cibeira, Natalia Paula<sup>4</sup>**

1 Facultad de Ingeniería U.N.L.P., Argentina. [romina.couselo@ing.unlp.edu.ar](mailto:romina.couselo@ing.unlp.edu.ar)

2 Facultad de Ingeniería U.N.L.P., Argentina. [williams@ing.unlp.edu.ar](mailto:williams@ing.unlp.edu.ar)

3 Facultad de Ingeniería U.N.L.P., Argentina. [manuela.pendon@ing.unlp.edu.ar](mailto:manuela.pendon@ing.unlp.edu.ar)

4 Facultad de Ingeniería U.N.L.P., Argentina. [natalia.cibeira@ing.unlp.edu.ar](mailto:natalia.cibeira@ing.unlp.edu.ar)

## RESUMEN

En la asignatura Formulación y Evaluación de Proyectos de quinto año de la carrera Ingeniería Industrial de la Facultad de Ingeniería de la U.N.L.P. los alumnos deben realizar un trabajo práctico integral en el que llevan adelante un Plan de negocios. Para ello, deben tener una idea y poder transformarla en proyecto. Para ayudarlos a definir un proyecto, se presentan problemáticas u oportunidades para que puedan brindar las alternativas de soluciones posibles y la que elijan sea el proyecto a llevar adelante. Resulta interesante para el alumno trabajar sobre problemáticas reales de organizaciones que tengan necesidades concretas o que brinden oportunidades de negocios.

Por otra parte, hay alumnos que para terminar su carrera de grado necesita realizar sus prácticas profesionales supervisadas -PPS- en alguna organización cumpliendo con 200 horas efectivas de trabajo en temas afines a la carrera, para lo cual deben tener organizaciones que le brinde un espacio de trabajo.

La extensión universitaria juega un papel importante en las situaciones antes descriptas: la articulación entre la Facultad de Ingeniería y FECOOTRA es una experiencia que brindó esa necesidad de contar con la asistencia en la formulación de planes de negocios de alternativas de proyectos para problemáticas como: capacidades instaladas ociosas, bajas en las ventas, productos estacionales, entre otras que presenta la cooperativas de trabajo de empresa recu-



perada y se generó espacios de trabajo donde los alumnos puedan volcar sus conocimientos adquiridos a lo largo de la carrera.

El objetivo del trabajo es contar la experiencia de extensión y de cátedra adquirida en la articulación que se generó con FECOOTRA y específicamente con la Cooperativa de Trabajo de empresa recuperada Safra de alimentos. En la que se logró desde la cátedra de FyEP brindarles cinco planes de negocios como alternativas de líneas de producción para llevar adelante en función a su capacidad instalada ociosa, producto estacional, sus necesidades, su personal y su actividad. Se generó una experiencia nueva para los grupos de alumnos de la cátedra de FyEP donde además de aprender pudieron aplicar conceptos de la carrera en una cooperativa de trabajo que lo necesita y que los ayuda con información para aplicar sus herramientas en la práctica. Además de crear un espacio para que los alumnos puedan realizar sus PPS en dicha cooperativa.

**PALABRAS CLAVE:** cooperativas, planes de negocios, extensión, proyectos.

## 1.INTRODUCCIÓN

**Formulación y Evaluación de Proyectos de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de La Plata** es una materia de quinto año de la especialidad Ingeniería Industrial de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de La Plata. Tiene por objetivo transmitir al alumno la capacidad de coordinar conocimientos teóricos adquiridos a lo largo de la carrera tales como herramientas de comercialización, matemática financiera y conocimientos técnicos, y a su vez enseñar herramientas específicas, para la preparación y evaluación de proyectos.

La cátedra cuenta con un equipo interdisciplinario formado por ingenieros en distintas especialidades, un profesional de las ciencias económicas con postgrados en Dirección de Empresas y varios alumnos de Ingeniería Industrial próximos a graduarse. Este equipo se encuentra trabajando en la materia desde el año 2009.

La materia, por ubicarse dentro de las últimas del programa, cubre aspectos directamente relacionados con las incumbencias y alcances del título del ingeniero industrial.

Se espera que el alumno pueda realizar un análisis exhaustivo en la etapa de planificación, recopilar información, aplicar herramientas y criterios para la evaluación del proyecto y finalmente llegar a una decisión sólidamente respaldada por los resultados obtenidos. A pesar de que no exista un método infalible para definir la ejecución -o no- de un proyecto, lo que se propone desde la cátedra es poder brindar al alumno, próximo a graduarse, todas las herra-

mientas necesarias para poder formular y evaluar un proyecto y determinar así su factibilidad técnica, económica, social y ambiental.

El programa propuesto desde la cátedra Formulación y Evaluación de Proyectos -FyEP de aquí en adelante- sigue un esquema definido, aunque no estático, que procura abarcar las distintas etapas del desarrollo de un proyecto y presentar y enseñar las distintas herramientas que son aplicables para cada una de ellas. Año a año, el esquema sufre modificaciones, en base a las devoluciones realizadas por los alumnos tanto en las encuestas como en las clases, las falencias detectadas por los profesores y la incorporación de nuevos docentes a la cátedra.

Los contenidos dictados en FyEP tienen como hilo conductor la formulación y evaluación de un proyecto grupal específico, definido por los alumnos en los primeros encuentros, que se desarrolla a lo largo de toda la cursada. El hecho de diagramar la asignatura en base a la formulación y evaluación de un proyecto produce un ordenamiento casi automático en los temas a dictar. El esquema que se sigue consta de siete grandes bloques: introducción a la materia y definición de proyecto, estudio de mercado, estudio técnico, estudio organizacional legal y ambiental, estudio económico, estudio financiero y análisis de sensibilidad y riesgo.

Para cada uno de los bloques se desarrolla una guía en la que se busca relacionar los conceptos teóricos impartidos en cada uno de los temas con el proyecto que se está llevando a cabo, que debe ser presentada en una breve exposición oral (además de ser entregada en soporte papel) de manera de establecer un control y seguimiento de los avances de cada grupo.

El hecho de diagramar la asignatura en base a la formulación y evaluación de un proyecto produce un ordenamiento casi automático en los temas a dictar. El esquema que se sigue consta de siete grandes bloques: introducción a la materia y definición de proyecto, estudio de mercado, estudio técnico, estudio organizacional legal y ambiental, estudio económico, estudio financiero y análisis de sensibilidad y riesgo.

Los Planes de negocios pueden formularse a Nivel Idea: La etapa de idea corresponde al proceso sistemático de búsqueda de posibilidades de mejoramiento en el funcionamiento de una empresa y que surgen de la identificación de opciones de solución de problemas e ineficiencias internas que pudieran existir o de formas de enfrentar las oportunidades de negocio que se pudieran presentar. Otra etapa es la de pre inversión que corresponde al estudio de la viabilidad económica de las diversas opciones de solución identificadas para cada una de las ideas de proyectos, la que se puede desarrollar de tres formas distintas, dependiendo de la cantidad y calidad de la información considerada en la evaluación: perfil, prefactibilidad y factibilidad.

En la cursada los alumnos realizan sus planes de negocios a nivel idea, perfil y prefactibilidad. El contenido de cada apartado del Plan de negocios debe ser claro, conciso y destacando lo importante de lo que se quiere transmitir. Debe ser en un lenguaje claro y simple.

Se trata que el cuerpo del documento del Plan de negocios no tenga más de 20 hojas apro-



ximadamente, ya que se debe tener en cuenta que mucha información corresponde que se exponga en Anexos. Los anexos son los que contienen los tecnicismos, lenguaje más técnico, académico y profesional.

Se pretende que sea un documento ágil y fácil de entender. Que el cuerpo del documento presente lo destacado de la información y que en los anexos se muestren las explicaciones, modelos, metodologías, técnicas, etc. que apoyan a lo transmitido en el plan de negocios.

**Las Prácticas Profesionales Supervisadas de la carrera de Ingeniería Industrial.** Según ordenanza 082/2003 en su artículo 1° define a la PPS como las tareas que deberán realizar los estudiantes en los sectores productivos y/o de servicios, o bien en proyectos concretos desarrollados por la Institución para estos sectores o en cooperación con ellos. Esta Práctica deberá ser supervisada por un Docente de esta Unidad Académica y debe estar orientada a la formación práctica profesional. La entidad receptora deberá designar un responsable para actuar como coordinador de la tarea.

Los alumnos de las carreras de Ingeniería deberán cumplimentar un mínimo de 200 horas. La Facultad brinda al alumno un seguro de accidentes para la realización de la Práctica Profesional. Dentro del currículo de la carrera de Ingeniería Industrial se encuentra en el 10° semestre.

Podrán inscribirse en esta actividad práctica, los alumnos que acrediten la aprobación de al menos el setenta (70) por ciento de las asignaturas incorporadas en sus respectivas currículas. Las prácticas profesionales podrán ser desarrolladas en un ámbito y con un contenido que puede ser propuesto por los propios estudiantes, por los Departamentos o por la Facultad.

**La Federación de Cooperativas de Trabajo de la República Argentina -FECOOTRA-** se constituyó el 29 de mayo de 1988. Surge de la unificación en el marco democrático del pensamiento cooperativo y las ideas de las clases trabajadoras, en momentos en que la declinación general de la economía se hacía sentir, el desempleo crecía, la producción caía y la inflación aumentaba a tasas exponenciales producto de una profunda crisis económica y una abultada deuda externa.

En este marco nace FECOOTRA buscando representar y defender los derechos e intereses de los trabajadores asociados en cooperativas de trabajo. Desde FECOOTRA se trabaja para que las cooperativas de trabajo asociadas constituyan más que un medio económico de subsistencia.

Una de las cooperativas de FECOOTRA es **Safra**: cooperativa de trabajo de empresa recuperada ubicada en la ciudad de Berazategui, Buenos Aires, Argentina. Está conformada por 20 personas destinada a la producción de caldos deshidratados, sopas instantáneas light, salsas en polvo y extractos de carne. A lo largo de los últimos años se ha enfrentado a una serie de problemas que repercutieron en su desempeño. El principal de ellos, que aún persiste, es el bajo porcentaje de ventas de sus productos, y puntualmente de los caldos en cubo, lo que ha llevado a que la producción no sea continua ni eficiente. Además de la falta de profesionaliza-

ción en la organización, la capacidad ociosa de las maquinarias, la falta de capacitación, entre otras. Como resultado de esto, la organización no trabaja eficientemente y posee problemas económicos, financieros, de personal, de producción.

**Vinculación entre la Facultad de Ingeniería y FECOOTRA.** Se acerca a la Facultad de Ingeniería de la UNLP autoridades de FECOOTRA para trabajar en forma conjunta y enmarcar dichas tareas en un trabajo de extensión que se sostenga en el tiempo donde la facultad les brinde asistencia y asesoramiento a las diferentes cooperativas con necesidades que conforman FECOOTRA; y éste articule con el grupo de cooperativas que necesitan de la profesionalización dentro de sus organizaciones para poder salir de situaciones económicas financieras productivas y organizacionales complejas.

## **2.DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA / DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN**

El vínculo que se generó entre la cátedra FyEP, las PPS de los alumnos de Ingeniería industrial y la vinculación del Departamento Ingeniería de la Producción de la Facultad de Ingeniería articulando con FECOOTRA es la experiencia a apostar, fomentar y replicar.

Desde la cátedra FyEP el vínculo se genera por el objeto de la misma, en la que los alumnos deben formular un proyecto de inversión en grupos de ocho (la materia tiene 80 alumnos por dictado aproximadamente). Cada equipo en la formulación y evaluación de un proyecto a elección, desarrolla a lo largo del dictado de la materia con la tutoría de un docente o más asignados, según la temática del proyecto, debe realizar entregas parciales de avance en fechas preestablecidas de forma impresa y por mail al docente tutor. A lo largo del desarrollo del cronograma se realizan presentaciones orales por equipo y se discuten los avances, lo que permite ir realizando ajustes y correcciones. Al finalizar la materia cada equipo presenta la evaluación del proyecto completo a través de una exposición oral y de una entrega final.

Los temas sobre los que se eligen los proyectos a evaluar por los alumnos fueron cambiando a lo largo del tiempo. En el primer año (2009) de experiencia en la cátedra, debían elegir un tema a desarrollar a lo largo de la cursada en función al conocimiento que los mismos tenían de una empresa o sector. Una vez seleccionada la empresa, en caso de proyecto en marcha, o sector, en el caso de realizar un proyecto de base, detectaban un problema o una oportunidad que los llevara a formular el proyecto a través de las guías propuestas por los docentes. Otro año de dictado de cursada, los docentes decidieron, en reuniones periódicas para mejorar el rendimiento de la cursada, realizar una tormenta de ideas proponiendo temas para que los



alumnos tomaran como proyectos. Luego se volvió a trabajar en la detección de problemas y su correcta definición o la detección de una oportunidad para que a partir de allí los alumnos eligieran su proyecto. Además, se dio la posibilidad de que los proyectos fueran los mismos sobre los que hubieran trabajado en materias anteriores, como por ejemplo Comercialización donde realizaban un plan de marketing. El resultado fue que los alumnos eligieron temas nuevos y muy pocos desarrollaron el trabajo ya realizado en otras asignaturas. Con motivo de facilitar la elección del tema de los proyectos, los docentes de la cátedra, resaltando la actualidad destacaron el Plan Estratégico Industrial 2020 del Ministerio de Industria de la Nación para poder guiar la elección de los proyectos de los alumnos y que estos puedan trabajar con las necesidades de una región o país. Para seguir creciendo y mejorando, la idea planteada por la cátedra, fue destacar las oportunidades que se pueden presentar en una región y la necesidad de agregar valor en la producción, como un desafío actual de la ingeniería, es así que se trabajó sobre la problemática (u oportunidad) del escaso valor agregado al tomate producido en la región platense, siendo esta zona una de las principales productoras del país. Los alumnos trabajaron en ideas de proyectos para agregar valor al tomate platense. Entre otras formas alternativas de elección de proyectos, siempre desde la cátedra se fomentó el emprendedorismo entre el alumnado; pero también se destaca la alternativa de trabajar sobre una necesidad concreta de la realidad en las que atraviesan las organizaciones de la región como la que presenta la cooperativa de trabajo de empresa recuperada Safra.

El acercamiento de FECOOTRA a la Facultad de Ingeniería en busca de asistencia técnica y profesional para algunas cooperativas de empresas recuperadas que se encuentran en crisis organizacional y económica hizo que los docentes de la cátedra de FyEP puedan conectar el trabajo en la misma con los alumnos y la extensión.

Es así donde se decide trabajar con una cooperativa como primera experiencia y entre docentes y autoridades de FECOOTRA se decide abordar las problemáticas de Safra; una cooperativa de empresa recuperada que produce y comercializa caldo de sopa en cubos y con una problemática concreta, entre otras cosas, bajas ventas, maquinarias ociosas y producto estacional. Estos fueron los disparadores para trabajar con los alumnos de la cátedra; encontrarles alternativas de solución a estos problemas a través de diferentes líneas de producción que presentan diferentes planes de negocios.

El trabajo entre Safra, docentes de la cátedra y FECOOTRA fue un trabajo de extensión y articulación con la docencia en la cátedra de FyEP a destacar. Como resultado surgieron los siguientes planes de negocios de cinco grupos de alumnos:

- Optimización de la **producción de caldos en cubo**. El bien a producir y analizar son los caldos deshidratados que se venden en una variedad de 3 sabores, verdura, carne y

pollo. El mismo, se comercializa en cajas de 2, 6, 12 y 40 unidades. También se pueden encontrar en frascos de 200 unidades. Tiene como objetivo mejorar y optimizar el proceso de fabricación de caldos en cubo, desde la compra de los insumos hasta la llegada del producto terminado al consumidor final.

El Contenido del Plan de negocio es: Introducción; Definición del proyecto; *Estudio de Mercado*: Mercado consumidor, Demanda, Mercado competidor, Participación en el mercado de caldos en Argentina, Análisis de precio, Mercado proveedor, Mercado distribuidor y Conclusión de estudio; *Estudio Técnico*: Proceso productivo, Insumos, Tecnología, Capacidad, Layout, Localización, Inversión y arreglo de maquinaria, Bienes de capital, Repuestos y arreglo de máquinas y Conclusión de estudio; *Estudio Legal*: Costo, Juicio por quiebra, Beneficios legales y Conclusión de estudio; *Estudio Organizacional*: Organigrama, Costos organizacionales, Salarios, Bienes de uso, Capacitación y Conclusión de estudio; *Estudio Ambiental* y Conclusión de estudio; *Estudio Económico – Financiero*: Hipótesis para el cálculo, Resultados de los indicadores y Conclusión de estudio; *Análisis de riesgo*: Investigación de factores, Factores internos, Factores externos, Análisis de sensibilidad, Análisis de escenarios y Conclusiones.

ANEXOS: Proveedores. Nuevos proveedores. Proveedores actuales. Costos, ingresos e inversiones. Precio y composición del costo. Costos fijos. Ingresos. Inversiones. Leyes ambientales. Pronóstico de demanda y capacidad del sistema. Diseño de planta. Flujo de fondo y capital de trabajo. Amortizaciones. Situación actual. Situación con proyecto. Situación diferencial. Situación diferencial con financiamiento. Análisis de riesgo. Análisis de sensibilidad. Análisis de escenarios

- El proyecto busca ofrecer una alternativa, la producción de **maní cervecero**, a la cooperativa Safra. Apunta a poner en funcionamiento la maquinaria con la que cuenta dicha cooperativa, para la confección de la línea de producción que permitirá la obtención del producto. Actualmente, la demanda de cerveza en Argentina se encuentra en crecimiento, lo que genera un aumento en la demanda de productos que acompañen dicha bebida, como es el caso del maní cervecero. La estrategia de mercado a seguir por esta línea de producto de maní cervecero consiste en diferenciarse por su precio de venta, el cual se encuentra por debajo de la competencia, facilitando la entrada del producto al mercado.





Ilustración 1 Producto Maní Cervezero.

- Este Plan de negocio presenta como alternativa de solución, el lanzamiento de un nuevo producto, un snack saludable (alfajores, barras de cereales, galletitas), adaptando e incorporando la infraestructura con la que cuenta la cooperativa. A partir del análisis de las distintas variantes se considera que la mejor solución es la realización de una barra proteica de frutos secos, avena, coco, miel y como ingrediente característico, la matcha.

La matcha, originaria de China comenzó a ganar popularidad recientemente en el resto del mundo, es la hoja entera del té verde que, tras un proceso especial de cultivo, recolección y secado, se muele para obtener un polvo fino y verde intenso que multiplica los beneficios del mismo. La única manera de aprovechar todo el potencial es consumiendo toda la hoja, por lo que la barra contará con la hoja entera del té verde.

La misma otorga beneficios para la salud como un alto nivel de fibra dietética fácilmente absorbible con lo que alivia estreñimiento, fortalece el sistema inmunitario y ayuda a reducir el estrés, estimula la mente y relaja el cuerpo, ayuda a quemar grasas y bajar de peso. Además de todos estos beneficios, ayuda a prevenir el envejecimiento y reduce la inflamación.

**Ingredientes:**

Matcha .....	5 gr
Frutos secos .....	360 gr
Avena .....	400 gr
Miel .....	100 gr
Coco rallado .....	25 gr

**Elaboración:**

En un recipiente colocar la avena, frutos secos, coco rallado, la matcha y unir bien.  
 Por último incorporar la miel y mezclar hasta obtener una pasta maleable.  
 Disponer la preparación en una placa con ayuda de una espátula y cortar las barras del tamaño deseado.

N° de raciones: 30 unidades

Ilustración 2 Producto: Barra de cereal con Matcha.

- La cooperativa históricamente se ha dedicado a la elaboración y comercialización de sopas y caldos, productos que tienen la particularidad de ser estacionales. Esto último ha motivado la búsqueda de un producto alimenticio que no posea tal característica, a fin de hacer uso de la capacidad ociosa de la planta y, por ende, aumentar la rentabilidad del negocio. Así nació este proyecto, el cual consiste en la ampliación del negocio actual de Safra, más específicamente, la incorporación de un nuevo producto a su portafolio: **puré instantáneo de papa**. La principal ventaja de este proyecto de tipo “empresa en marcha” es que la cooperativa cuenta actualmente con las instalaciones, maquinaria y mano de obra calificada para llevar adelante el proceso productivo.



Ilustración 3 Producto: Puré instantáneo

- El presente análisis de formulación y evaluación está desarrollado con el objetivo de determinar la viabilidad del proyecto de creación de una nueva línea de producción en SAFRA. La empresa busca satisfacer una necesidad presente en el mercado consumidor. Diferentes estudios afirman que la tendencia en Latinoamérica presenta un marcado crecimiento en el consumo de alimentos de tipo **snack** que califican como saludables, a su vez la visibilización de padecimientos como la celiaquía, presenta un mercado nuevo, con una alta exigencia por estos productos. Actualmente la cooperativa cuenta con una capacidad ociosa dada la estacionalidad de sus productos (mayormente sopas instantáneas de dieta y caldos para sopas); este proyecto está orientado a encontrar y estudiar la viabilidad de elaborar un producto nuevo que cumpla con las condiciones que el mercado actual demanda, que sea coherente con la matriz productiva de SAFRA, utilizando herramientas existentes al mismo tiempo que se aprovechan espacios en desuso dentro de la empresa y disminuyendo la capacidad ociosa.

El producto consiste de una masa frita a la cual se le dará la forma de tortilla chips como se ve en la Ilustración 4 y espolvoreada con las distintas escamas de verduras previamente procesadas (estas pasan por un proceso de molienda y son las encargadas de darle el sabor característico al producto). Dicho Snack será comercializado en envases de 90 gr y 500 gr; en las variedades de espinaca y cebolla y zapallo.



Ilustración 4 Producto: Snack

Los cinco planes de negocios fueron entregados en papel y en forma digital a la cooperativa Safra, para que puedan pensar en llevar adelante algunas de las alternativas de negocios presentadas para abordar la problemática de la estacionalidad de sus productos con la producción de otro que sea viable. Los alumnos de cada grupo expusieron frente a docentes y cooperativistas sus Planes de negocios explicando su contenido y mostrando la viabilidad de mercado, técnica, organizacional legal y económica.

Conjuntamente el trabajo de los alumnos, docentes de la cátedra y Safra, surgió que otros alumnos de la carrera de Ingeniería Industrial pudieran sumarse a realizar sus PPS en la cooperativa para aunar esfuerzo y poder asistir en otras tareas que Safra necesitaba además de los planes de negocios que se le brindaron. Por lo que un grupo de diez alumnos aproximadamente pudieron desarrollar tareas dentro de la cooperativa supervisadas por docentes de la carrera de Ingeniería Industrial.

Algunas de las tareas llevadas adelante fueron:

- Análisis de costos. Estructura de costos.
- Determinación de los precios de los productos.
- Curso de Excel –nivel inicial-.
- Planilla de Excel para determinar y controlar costos, precios y margen de utilidad.
- Diagramas de flujos y procesos.
- Layout.

El trabajo de PPS se espera tenga una continuidad en el tiempo, que no se termine cuando el alumno termina sus PPS, sino que articula con otro alumno para seguir con las tareas programadas en función a las necesidades. El trabajo continuará con la puesta en marcha de la elección de alguna alternativa de proyecto en un futuro, pero es fundamental que antes se siga trabajando con algunos aspectos previos necesarios para la implementación de algunas de las alternativas.

### **3.CONCLUSIONES**

La experiencia presentada desde la cátedra de Formulación y Evaluación de Proyectos de la Facultad de Ingeniería de la UNLP de la carrera de Ingeniería industrial articulando la docencia y la extensión fue un trabajo enriquecedor donde los alumnos además de poder llevar adelante su actividad necesaria para aprobar la materia del último año de la carrera o de obtener sus PPS para poder recibirse, pudieron adquirir otras experiencias de trabajo con un grupo de cooperativistas de empresa recuperada con necesidades concretas y realidades difíciles de crisis económica y organizacional.

Se destaca el trabajo de los alumnos en poder plasmar los conocimientos teóricos que adquirieron en toda la carrera en algo concreto y con condimentos especiales, con las características particulares que tienen las cooperativas de trabajo y sobre todo de empresas recuperadas donde la falta de organización y profesionalismo son un mix a trabajar y donde además valoran la asistencia y el vínculo con los alumnos y docentes de la facultad.

Los alumnos pudieron entregarles cinco alternativas de proyectos que los ayuda con las problemáticas: la estacionalidad que presenta sus productos, capacidad ociosa con problemas en la producción y las bajas ventas de sus productos que hacen que se encuentre en una situación económica y financiera delicada.

Es importante destacar que la experiencia presentada se puede seguir replicando en otras cooperativas que nuclea FECOOTRA con necesidades concretas donde los alumnos puedan volcar sus conocimientos teóricos en un caso práctico real.

Además, se puede destacar el transmitir a otras cátedras de la carrera: como ser producción, comercialización entre otras de la carrera de ingeniería industrial, la experiencia para que éstas puedan articular y así vincular la docencia con la extensión en donde sus alumnos puedan realizar los conocimientos teóricos adquiridos en las cooperativas de trabajo de empresas recuperadas que tanto lo necesitan y darle continuidad a la planificación de trabajo realizada.



## BIBLIOGRAFÍA

Quiroga Leandro (2019). "Extensión universitaria: rupturas y continuidades" La Plata. EDULP

Rebón, Julián. (2005). "Trabajando sin patrón: Las empresas recuperadas y la producción". Buenos Aires, Argentina. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, UBA. Buenos Aires.

<https://www.ing.unlp.edu.ar>. (2020). La Plata, Argentina.

<https://www.fecootra.coop>. (2020). La Plata, Argentina.

Ordenanza N°82 del 10 de septiembre de 2003. Exp 110762/02. [www.Downloads/Ordenanza%2082-03%20\(PPS\).pdf](http://www.Downloads/Ordenanza%2082-03%20(PPS).pdf)

